# Die Legitimation von Zielen in der betrieblichen Weiterbildung

Wolfgang Wittwer

1980

# DIE LEGITIMATION VON ZIELEN IN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophie

an der Ludwig-Maximilians-Universität

zu München

vorgelegt von

**WOLFGANG WITTWER**

**aus Kirchheim b. München**

1980

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referent: Prof. Dr. H. Schiefele

Korreferent: Prof. Dr. A.O. Schorb

Tag der mündlichen Prüfung: 15.12.1980

## Vorwort

Für die Auseinandersetzung mit der Legitimationsproblematik in der betrieblichen Weiterbildung waren zwei Gründe ausschlaggebend, zum einen die persönlichen Erfahrungen während einer mehrjährigen Tätigkeit als Weiterbildungsreferent in einem Großunternehmen und zum anderen die Reflexion dieser Erfahrungen im Rahmen eines wissenschaftlichen Zusatzstudiums in Erwachsenenpädagogik sowie des Promotionsstudiums in Pädagogik.
Aufgrund der während der beruflichen Tätigkeit gesammelten Informationen sowie ihrer Aktualisierung in den folgenden Jahren durch zahlreiche Gespräche mit Personen aus der betrieblichen Weiterbildungspraxis konnte die fragmentarische Materiallage in diesem Bereich - es fehlt weitgehend an aussagefähigen Zielformulierungen, Programmübersichten sowie an entsprechenden Bildungsstatistiken - ausgeglichen werden.

Herrn Prof. Dr. H. Schiefele ist hier zu danken, daß er die Bearbeitung dieser Thematik in seinem Institut ermöglicht und die Arbeit unterstützt hat sowie Herrn Prof. Dr. E. Prokop für seine Dialogbereitschaft sowie seine Anregungen.
Mein Dank gilt zuletzt nicht auch den zehn Weiterbildungsreferenten in Münchener Großunternehmen, die in intensiven Gesprächen offen auf meine Fragen geantwortet haben.

Inhalt

Vorwort I

Einleitung VI

1. Zur Situation des Weiterbildungsbereichs 1
1.1 Strukturaspekt 1
1.2 Gesellschaftspolitischer Aspekt 12
1.3 Begriffliche Abgrenzung 20
1.3.1 Berufliche Weiterbildung 20
1.3.2 Betriebliche Weiterbildung 27

2. Interpretationsfolie zur Analyse von betrieblichen Weiterbildungszielen 34
2.1 Zur Zielproblematik betrieblicher Weiterbildung 38
2.1.1 Das Zielaussagenproblem 41
2.1.1.1 Der Formulierungsaspekt 42
2.1.1.2 Der intentionale Aspekt 47
2.1.1.3 Der Inhaltsaspekt 57
Exkurs: Der Qualifikationsaspekt 62
2.1.2 Das Zielgeltungsproblem 70
2.2 Zur Legitimation von Zielaussagen in der betrieblichen Weiterbildung 76
2.2.1 Das Begründungsproblem 81
2.2.2 Das Rechtfertigungsproblem 86
2.2.3 Das Verbindlichkeitsproblem 93
2.2.3.1 Der Verfahrensaspekt 95
2.2.3.1.1 Normative Legitimation 96
2.2.3.1.2 Legitimation durch Verfahren 99
2.2.3.1.3 Diskursive Legitimation 105
2.2.3.2 Der Trägeraspekt 112
2.2.3.2.1 Zur Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung 117
2.2.3.2.2 Zur Qualifikation der Bildungsverantwortlichen in den Betrieben 123
2.3 Analyseleitende Hypothesen 133

3. Methodisches Instrumentarium zur ideologiekritischen Analyse von Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung 136

3.1 Theoretische Implikationen 138

3.2 Zur Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse 142

3.2.1 Zur Bestimmung des Analysematerials 147

3.2.2 Zur Dimensionierung und Kategoriesierung der analyseleitenden Hypothesen 156

4. Ziele betrieblicher Weiterbildungsarbeit 173

4.1 Zielaussagen auf der Unternehmensverbandsebene 174

4.1.1 Zur allgemeinen Interessenlage in der betrieblichen Weiterbildung 174

4.1.1.1 Zur Harmonie von Betriebs- und Beschäftigteninteressen in der betrieblichen Weiterbildung 181

4.1.1.2 Zur Bildungsbedarfsermittlung in den Betrieben 185

4.1.2 Zum gesellschaftspolitischen Aspekt der Weiterbildungsarbeit der Betriebe 188

4.1.3 Zusammenfassung 192

4.2 Zielaussagen auf der Einzelunternehmensebene 193

4.2.1 Zur allgemeinen Interessenlage in der betrieblichen Weiterbildung 193

4.2.1.1 Zur Harmonie von Betriebs- und Beschäftigteninteressen in der betrieblichen Weiterbildung 201

4.2.1.2 Zur Bildungsbedarfsermittlung in den Betrieben 206

4.2.2 Zum gesellschaftspolitischen Aspekt der betrieblichen Weiterbildungsarbeit 210

4.2.3 Zusammenfassung 216

4.3 Dominante Weiterbildungsziele der Betriebe - ein Vergleich der betrieblichen Weiterbildungsziele auf der Unternehmensverbands- und Einzelunternehmensebene 218

5. Legitimationsmuster betrieblicher Weiterbildungsziele 231

5.1 Rechtfertigungsmuster 231

5.1.1 Rechtfertigungsmuster auf der Unternehmensverbandsebene 231

5.1.2 Rechtfertigungsmuster auf der Einzelunternehmensebene 240

5.2 Begründungsmuster 245

5.2.1 Begründungsmuster auf der Unternehmensverbandsebene 246

5.2.2 Begründungsmuster auf der Einzelunternehmensebene 255

5.3 Muster zur Anerkennungsbeschaffung der Betriebe als Weiterbildungsträger 271

5.3.1 Muster zur Anerkennungsbeschaffung der Betriebe als Weiterbildungsträger auf der Unternehmensverbandsebene 272

5.3.2 Muster zur Anerkennungsbeschaffung der Betriebe als Weiterbildungsträger auf der Einzelunternehmensebene 281

5.4 Muster zur Verbindlichkeitsbeschaffung der Weiterbildungsziele 287

5.4.1 Muster zur Verbindlichkeitsbeschaffung der Weiterbildungsziele auf der Unternehmensverbandsebene 288

5.4.2 Muster zur Verbindlichkeitsbeschaffung der Weiterbildungsziele auf der Einzelunternehmensebene 291

5.5 Strategien zur Legitimation betrieblicher Weiterbildungsziele auf der Unternehmensverbands- und der Einzelunternehmensebene 295

6. Aussagen zum Geltungsanspruch betrieblicher Weiterbildungsziele 308

6.1 Zur Zielgruppendefinition auf der Unternehmensverbandsebene 308

6.2 Zur Zielgruppendefinition auf der Einzelunternehmensebene 310

6.3 Unterschiedliche Zielgeltungsansprüche auf der Unternehmensverbands- bzw. Einzelunternehmensebene 323

7. Die Bedeutung der Weiterbildung im Hinblick auf die Gestaltung betrieblich-sozialer Strukuren 327

7.1 Wirtschaft als halboffenes Subsystem der Gesellschaft 327

7.2 Einbindung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen in Konzepte der Personalentwicklung und der Organisationsentwicklung 331

7.3 Erhöhung des elastischen Potentials des Faktors Arbeit 338

7.4 Aufrechterhaltung des Status quo hinsichtlich der Trägerkompetenzen in der betrieblichen Weiterbildung 342

Anlagen 352

Literaturverzeichnis 358

## Einleitung

"Die Frage nach der Legitimation von Erwachsenenbildung zu stellen und sie zugleich als Problem zu beschreiben, muß angesichts einer bildungspolitischen Entwicklung verwundern, in der zunehmend eine Anerkennung der Erwachsenenbildung als Weiterbildung und Teil des öffentlichen Bildungswesens durch Bildungsplanung und Bildungspolitik festgestellt werden kann. Wer freilich Erwachsenenbildung in ihrer Vielfalt begreift, wird rasch den Hintergrund der Legitimationsproblematik erkennen können: Erwachsenenbildung stellt sich ihm als Aufgabe dar, die ebenso anthropologisch zu begründen wie in ihrem pädagogischen Anspruch zu beschreiben ist, die bildungspolitische Zielsetzungen beinhaltet und die er unter vielfältigen gesellschaftlichen Ansprüchen verfolgen muß." (OTTO 1979, S. 1)

Die Frage nach der Legitimation von Weiterbildungsmaßnahmen muß besonders dann gestellt werden, wenn in diesem Bereich (worauf noch einzugehen sein wird)
- der Staat seine Kompetenzen nicht wahrnimmt,
- die Transparenz der Bildungsaktivitäten nicht gegeben ist,
- jeder Bildungsträger seine Arbeit mit anderen Argumenten verteidigt und
- die Weiterbildungsarbeit vielfach gegen die "verkündeten Legitimationen" (TIETGENS) betrieben wird.

In der nicht-betrieblichen Weiterbildung hat es immer wieder Versuche gegeben, das Weiterlernen der Erwachsenen zu legitimieren (1). "Der sich ausdehnende Bereich der betrieblichen Fort- und Weiterbildung wurde (dagegen) nicht in die

(1) Nach TIETGENS ist die Erwachsenenbildungsliteratur weithin Rechtfertigungsliteratur gewesen (vgl. TIETGENS 1979 a, S. 1o). Diese Rechtfertigungsversuche galten allerdings eher im Hinblick auf die Adressaten als auf die Weiterbildungsträger.

Legitimationskonzepte integriert." (TIETGENS 1979 a, S. 1o)

Dieses Defizit wiegt um so schwerer, da die Betriebe, wie eine Zusatzbefragung über "Ausbildung und berufliche Fortbildung", die im Rahmen des laufenden Mikrozensus durchgeführt wurde, ergab, mit z.T. großem Abstand die Liste der Träger beruflicher Bildungsmaßnahmen anführen. Ihr Anteil betrug bei der Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen ca. 32 % und bei der Realisation von Umschulungsmaßnahmen ca. 49 % (vgl. Bevölkerung ... 1972, S. 327) (1)

Nach Berechnungen der Sachverständigen-Kommission "Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung" (Edding-Kommission) beliefen sich die Kosten für die betriebliche Weiterbildung im Rechnungsjahr 1971/72 auf 2,1 Milliarden DM (vgl. Sachverständigenkommission 1974, S. 120). Inzwischen sind die Aufwendungen der Gesamtwirtschaft nach eigenen Angaben auf 3,06 Milliarden DM im Jahr 1975 gestiegen (2). In der Siemens AG beispielsweise war im Geschäftsjahr 1977/78 der Aufwand für die Weiterbildung der Beschäftigten mit 172,1 Millionen DM erstmals größer als der für die Berufsausbildung mit 165,3 Millionen DM (3).

---

(1) Die Kategorisierung der Veranstaltungen in berufliche Fortbildungs- bzw. Umschulungsmaßnahmen erfolgte in Anlehnung an die entsprechenden Definitionen des Arbeitsförderungsgesetzes. Eine Aufstellung über die Weiterbildungsaktivitäten der Wirtschaft gibt auch ARLT (vgl. ARLT 1969).

(2) Vgl. SCHLAFFKE 1976, S. 3. Eine detaillierte Aufschlüsselung dieses Betrages nach Branche, Betriebsgröße, Zahl der Teilnehmer, Art der Schulungsprogramme oder nach den Kostenarten z.B. Honorar-, Sach-, Reise- oder Lohn- und Gehaltskosten ist nicht möglich, da die Betriebe diese Daten entweder nicht offenlegen oder aber die entsprechenden Statistiken von Betrieb zu Betrieb verschieden sind.

(3) Vgl. Siemens AG 1/79
Der Anteil der indirekt erfaßten Personalkosten (Ausfallzeiten) beläuft sich allerdings bei der Weiterbildung auf 48 %, bei der Berufsausbildung dagegen nur auf 2 % (Ebd.).

Trotz des Umfanges und der Vielfalt der Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen sind "Mängel an zureichender Forschung, Theoriebildung und Darstellung" (ARLT 1978, S. 699) festzustellen. Die Ursache hierfür liegt für ARLT einerseits im Fehlverhalten der Wirtschaft (1) (z.B. nur bedingt zugängliche Darstellungen), andererseits in der "Unkenntnis der EB der Wirtschaft bei den zuständigen, - an der 'schulischen' EB orientierten - Disziplinen" (ARLT 1978, S. 699).

Diese "defizitäre" Lage korrespondiert mit der mangelnden Transparenz der Weiterbildungsarbeit der Betriebe (2). Die betriebliche Weiterbildungssituation, die von Betrieb zu Betrieb in quantitativer und qualitativer Hinsicht sehr verschieden sein kann, läßt sich mit der Situation vergleichen, in der sich nach OFFE die betriebliche Ausbildung befindet. Für die Berufsausbildung in den Betrieben gibt es kein allgemeines empirisches Qualitätskriterium. "Für jeden Fall, in dem ein qualifizierendes Prädikat für die Ausbildungssi-

---

(1) Die im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Termini "Wirtschaft", "Unternehmen" und "Betrieb" werden entsprechend ihrem umgangssprachlichen Gehalt ideologisch gebraucht. Sie sind Synonyma für Unternehmer bzw. Manager. Die Verwendung der auf Unternehmerinteressen reduzierten Begriffe erfolgt in Anlehnung an die benutzte Literatur zur Vermeidung von "Übersetzungsschwierigkeiten". Zur Diskussion um ideologische Synonyma für Unternehmer vgl. LEMPERT 1974, S. 117 ff. Soweit diese Termini in Zusammenhang mit der Analyse der Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung genannt werden, beziehen sie sich immer nur auf diejenigen Unternehmen bzw. auf den Teil der Wirtschaft, die (der) Gegenstand der Analyse war(en).

(2) Die mangelnde Transparenz dieses wichtigen Teilbereichs des quartären Bildungssektors wird allgemein mit der heterogenen Struktur der betrieblichen Bildungsarbeit entschuldigt. Da jedoch zu den wenigen Unternehmen, die ihre Konzepte sowie ihre Maßnahmen offenlegen, vor allem größere Unternehmen mit einem umfangreichen und sehr differenzierten Bildungsangebot gehören, muß angenommen werden, daß die Gründe für diese Publikationsscheu auf einer anderen Ebene liegen.

situation in einem Betrieb angewendet werden kann, läßt sich ein anderer finden, auf den dieses Prädikat zweifelsfrei nicht zutrifft. Eine Kritik der Ausbildungsverhältnisse, die sich auf generalisierende Beurteilungen der betrieblichen Ausbildungssituation beschränkt, wird es also empirisch sehr schwer haben; umgekehrt können die Verteidiger des gegenwärtigen Zustandes der beruflichen Bildung mit Sicherheit immer auf mindestens ein Beispiel hinweisen, für das die erhobenen Einwände nicht gelten. Eine einheitliche und zutreffende Beschreibung des Zustandes der betrieblichen Berufsausbildung kann deshalb nicht auf der Ebene empirischer Sachverhalte, sondern nur auf der Ebene des generierenden Regelsystems unternommen werden - sozusagen auf der Ebene der 'Grammatik', aus der die empirischen Sachverhalte variantenreich hervorgehen." (OFFE 1975 a, S. 101)

Die betriebliche Weiterbildung muß hier im Kontext der Verfaßtheit unseres Wirtschaftssystems gesehen werden. Sie ist selbst nicht unmittelbar Gegenstand gesellschaftlicher Steuerung; sie ist als abhängige Variable konstituiert, deren Ausgestaltung von den Bedingungen des privatwirtschaftlich organisierten Produktionsprozesses abhängt (1). Der Handlungsspielraum, der den einzelnen Unternehmen in bezug auf die Weiterbildung der Beschäftigten zur Verfügung steht, ist relativ groß. Zum einen sind Arbeit und Technik "elastische Potenzen", "durch deren gestaltenden Einsatz die Unternehmen ihre Existenz unter sich immer wieder wandelnden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen zu sichern haben" (LUTZ 1979, S. 9). Zum anderen stellt sich die betriebliche Weiterbildung insofern als "Freiraum" dar, als sie aufgrund fehlender staatlicher Regelungen der Beliebigkeit der einzelnen Unternehmen überlassen bleibt. Das Ver-

(1) Die von OFFE im Hinblick auf den Ausbildungsbereich getroffene Feststellung gilt hier auch für die betriebliche Weiterbildung.

halten der Unternehmensleitungen in bezug auf die Weiterbildung hängt daher nicht einseitig, wie OFFE im Hinblick auf die Berufsausbildung konstatiert, von den "anarchisch wechselnden Zufälligkeiten der einzel- und gesamtwirtschaftlichen Lage auf Arbeits-, Kapital- und Absatzmärkten" (OFFE 1975 a, S. 1o2) ab, sondern wird auch von den Interessen derjenigen in den Unternehmen, die die entsprechenden Entscheidungen treffen, geprägt. Zielaussagen spiegeln immer die aktuellen Interessen derjenigen wider, die sie formulieren. Sie gelten deshalb nicht absolut, sie sind immer in Zusammenhang mit der jeweiligen sozio-historischen Situation zu sehen.

Weiterbildung, wie sie zur Zeit von den Unternehmen betrieben wird, versteht sich deshalb nicht von selbst. Sie bedarf einer Legitimation, die über die "okkasionellen" Anlässe, die den Entschluß hierzu auslösten, hinausgeht. Die hier von SENZKY (1979, S. 3) in bezug auf die Weiterbildung gestellte Forderung gilt insbesondere für die Weiterbildungsarbeit von Trägern, deren Primäraufgabe nicht die Weiterbildung, sondern die Erstellung von Gütern und Dienstleistungen mit dem Ziel der Verwertung von Arbeitskraft ist (1).

Die Dualität von Produktions- und Bildungsstätte bringt die Unternehmen jedoch in ein legitimatorisches Dilemma. Sie stehen nämlich vor der schwierigen Entscheidung, "ob sie Weiterbildungsbemühungen primär an der Legitimationsproblematik ausrichten sollen, auf die Gefahr hin, sich dabei innerbetrieblich Spreißel einzuziehen, indem sie nämlich Dinge machen, die im Rahmen einer längerfristigen, überlebenssichernden Personalstrategie außerordentlich gefährlich sind, oder aber ob die Betriebe sagen, Weiterbildung ist

---

(1) Die Hierarchie dieser Aufgaben zeigt sich sehr deutlich in der unterschiedlichen Zielsetzung und Intensität, mit der die Unternehmen die Beschäftigten weiterbilden.

ein Mittel der langfristigen Sicherung eines ausreichend qualifizierten und nicht zu anspruchsvollen und teuren Mitarbeiterstabes. Dabei müssen sie aber dann zu Maßnahmen greifen, die in ihrer Legitimität bildungspolitisch gegenüber der Öffentlichkeit nicht mehr ohne weiteres zu rechtfertigen sind." (LUTZ, zitiert in: Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität 1974, S.132)

Wie sich die Unternehmen in dieser Situation entscheiden, ist für Außenstehende in zweifacher Hinsicht nicht leicht einsichtig. Zum einen finden sich auf Unternehmensseite zwar Zielaussagen (1), die sich an die z.B. von BECKER für die Weiterbildung formulierten Begründungen anlehnen (vgl. KADELBACH, BECKER 1979, S. 23), für diese lassen sich jedoch in der Praxis nur wenige Belege finden. Zum anderen sind die Ziele der betrieblichen Weiterbildung bzw. deren Legitimierung z.T. sehr allgemein formuliert, so daß man zu ihrer Identifikation auf den Kontext angewiesen ist, in dem die einzelnen Zielaussagen stehen.

Eine Methode, die sich hier zur Interpretation der Selbstbekundungen der Wirtschaft im Hinblick auf die Legitimation ihrer Ziele anbietet, ist die ideologiekritische Inhaltsanalyse. "Die iedeologiekritische Fragestellung und Methode geht von der Generalhypothese aus, daß menschliches Denken und Handeln, menschliche Lebensformen, Institutionen und kulturelle Objektivationen aller Art bis hin zu den Fragen, Verfahrensweisen und Ergebnissen der Wissenschaft durch die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, durch gesellschaftlich vermittelte Interessen, Abhängigkeiten, Herrschaftsverhältnisse, Zwänge oder auch Chancen bestimmt oder doch mitbestimmt sind." (KLAFKI 1971, S. 378)

---

(1) Mit dem Begriff Zielaussagen werden hier in zusammenfassender Weise Aussagen bezeichnet, die Ziele wie auch die Legitimation von Zielen thematisieren.

versucht zu ergründen, "im Interesse welcher gesellschaftlichen Gruppe Ziele formuliert (bzw. legitimiert) und durchgesetzt werden." (SCHIEFELE, PRELL 1974, S. 23)

Der ideologiekritische Ansatz - verstanden als Problemstellung und wissenschaftliche Grundhypothese - hat sich als überaus aufschlußreich erwiesen (vgl. KLAFKI 1971, S. 378 f.). Im Bereich der beruflichen Bildung hat "erst die ideologiekritisch eingestellte Forschung .. uns gezeigt, daß die Organisation und die Formen der Berufsausbildung in der Bundesrepublik - und nicht nur hier! - nicht etwa Ergebnis primär pädagogischer Überlegungen waren und sind, sondern daß sich z.B. hinter dem zweigleisigen Ausbildungssystem - ... - sehr handfeste unternehmerische Interessen verbergen." (KLAFKI 1971, S. 379 f.)

Die vorliegende Arbeit untersucht nun, welche Interessen die betriebliche Weiterbildungsarbeit bedingen und wie diese von den Unternehmen legitimiert werden. Dabei sollen insbesondere die im Analysematerial vorgefundenen Ideologien transparent gemacht werden. Die Analyse erfolgt auf der Ebene der Träger von Weiterbildungsmaßnahmen, speziell der der Unternehmen als Weiterbildungsträger (1). Damit soll ein Bereich der Weiterbildung kritisch durchleuchtet werden, der bisher kaum Gegenstand von Untersuchungen war (2).

Der Untersuchung liegt zugleich ein theoretisches und prak-

---

(1) Ziele werden nicht nur von den am Bildungsprozeß direkt Beteiligten gesetzt, sondern im besonderen von den Verantwortlichen in den einzelnen Trägerinstitutionen (vgl. KLAFKI 1972).

(2) Vgl. hierzu LÜHR, SCHULLER 1977, S. 168 u. 170 sowie PÖGGELER 1979, S. 2. Die Untersuchung von NIEHUIS (1973) beschränkt sich auf die Beschreibung der Organisation, des Selbstverständnisses und der Bildungsaktivitäten der verschiedenen Weiterbildungsträger. Sie setzt sich jedoch nicht mit deren Zielen auseinander.

tisches Interesse zugrunde. Die Weiterbildungsarbeit der einzelnen Träger bzw. Verbände ist zugleich immer auch politische Arbeit. Durch ihre Autonomie in der Zielsetzung, der Auswahl der Inhalte sowie der Teilnehmer üben sie Weiterbildung im Rahmen ihrer Interessen aus.

Im Hinblick auf die betriebliche Weiterbildung läßt sich beispielsweise vereinfachend sagen, daß sie eine Funktion von Produktion ist (1). Die Frage ist hier, wie diese - für die Unternehmen notwendigerweise - an Partikularinteressen ausgerichtete Weiterbildungsarbeit von den Unternehmen selbst gesehen wird. Ob sie überhaupt eingestanden und wie sie legitimiert wird, d.h. auf welche normativen Ansprüche berufen sich die Unternehmen, wie wird der Nachweis erbracht, daß die zur Erreichung der gesetzten Ziele vorgesehenen Maßnahmen zweckmäßig sind und wodurch wird den Zielen inner- bzw. außerbetriebliche Anerkennung verschafft (2).

Dieses Interesse setzt auf der wissenschaftlich-theoretischen Ebene ein Interpretationsverfahren voraus, das die "gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen, angeführten Begründungen (bzw. Rationalisierungen im Freudschen Sinne) und Wirkungen jener Situationsdeutungen, Normen, Werte und Reflexionssysteme (bestimmt), welche eine ausweisbare Fehleinschätzung der gesellschaftlichen Situation, Handlungs- und Beurteilungsmöglichkeiten 'im Zusammenhang mit' bestimmten Klassenlagen und Interessen erkennen" (RITSERT 1975, S. 101) läßt.

Einen entsprechenden Untersuchungsansatz hat RITSERT (1975)

---

(1) Vgl. BECKER, zitiert in: Weiterbildung zwischen **betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität** 1974, S. 132

(2) Zur Analyse der Legitimationsstrategien der Unternehmen wird der von GEIßLER (1976) in bezug auf die gruppendynamische Arbeit skizzierte Ansatz weiterentwickelt.

beschrieben. Diesem soll hier weitgehend gefolgt werden. Die inhaltsanalytische Methode wird dabei auf zwei Ebenen angewandt: auf der Ebene der konkreten Weiterbildungsarbeit der Unternehmen, wie sie von den verantwortlichen Weiterbildungsreferenten selbst dargestellt wird, sowie auf der Ebene der Aussagen über betriebliche Weiterbildung, wie sie exemplarisch von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände für die Öffentlichkeit formuliert wurden. Die gestufte Analyse wird von der Frage geleitet, inwieweit die Zielaussagen der Wirtschaft sich hinsichtlich der Adressaten und damit hinsichtlich ihres Öffentlichkeitsgrades unterscheiden.

Die Untersuchung geht aus von einer kurzen Darstellung des quartären Bildungssektors in bezug auf Struktur, gesellschaftspolitische Zielsetzung und definitorische Probleme (Kapitel 1). In einem zweiten Kapitel wird die Interpretationsfolie zur Analyse betrieblicher Weiterbildungsziele entwickelt mit den in rechtwinkliger Anordnung zueinander stehenden Zieldimensionen: Zielaussagen- und Zielgeltungsproblem einerseits und Legitimationsdimensionen: Begründung, Rechtfertigung und Verbindlichkeitsbeschaffung andererseits. In Kapitel drei wird das methodische Instrumentarium zur ideologiekritischen Inhaltsanalyse der Zielaussagen entwikkelt. Mit dem Kapitel vier beginnt die Darstellung und Interpretation der Analyseergebnisse. Zunächst wird auf die Ziele und die sie konstituierenden Interessen eingegangen. Es folgt die Explikation ihrer Legitimierungsversuche (Kapitel 5) sowie die Offenlegung des Zielgeltungsanspruchs betrieblicher Weiterbildungsziele (Kapitel 6). Kapitel sieben faßt noch einmal die einzelnen Analyseergebnisse zusammen und bringt sie in Zusammenhang mit dem generierenden Regelsystem, aus dem die vorgefundenen Sachverhalte hervorgehen.

## 1. Zur Situation des Weiterbildungsbereichs

### 1.1 Strukturaspekt

Im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates wird die Weiterbildung erstmals offiziell als eigener Bereich des organisierten Lernens ausgewiesen. Sie steht dort als quartärer Sektor gleichgewichtig neben dem Elementarbereich, dem Primarbereich und dem Sekundarbereich (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 26). Ihr systematischer Auf- und Ausbau zu einem Hauptbereich des Bildungswesens wird als eine öffentliche Aufgabe angesehen (vgl. Bund-Länder-Kommission 1974, S. 34).

Die Hinwendung zu einer Grauzone unseres Bildungssystems, die sich für die einen durch "Wildwuchs", für die anderen durch "notwendigen Pluralismus" auszeichnet und in der unkoordiniert und unsystematisch gearbeitet wird (vgl. DEGEN 1976, S. 438), war notwendig geworden, da aufgrund der zunehmenden und sich laufend verändernden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen die in den ersten Bildungsphasen - schulische und berufliche Ausbildung - grundgelegten Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen nicht mehr ausreichen, sich mit diesen Veränderungen auseinanderzusetzen bzw. diese Prozesse aktiv mitzugestalten.

Veränderungen der Daseinsbedingungen lassen sich in allen Lebensbereichen feststellen. "Es ist .. nicht allein die steigende Zuwachsrate des Wissens, die Erwachsenenbildung dazu herausfordert, Nachholbedürfnisse zu erfüllen. Die Veränderungen der Fortbewegungsmöglichkeiten, der weltpolitischen Konstellationen, der Übermittlungsformen von Informationen, die Art der Angebote von Gebrauchsgütern, die Folgen der Sozialpolitik usw., sie alle stellen Verhaltensanforderungen und nötigen zu Verhaltensänderungen." (TIETGENS 1979, S. 27).

Die vielfältigen Begründungen für die Forderung nach gezielter Weiterbildung aller Bürger konvergieren in zwei Kernthesen:

- Das Anwachsen des technischen Fortschritts verlangt immer neue berufliche Qualifikationen. (1)
- Bildung darf nicht nur unter dem Aspekt gesellschaftlicher Verfügbarkeit gesehen werden, sie muß in einer Demokratie vielmehr den einzelnen befähigen, die sozio-ökonomischen Prozesse zu durchschauen und sie aktiv mitzugestalten. (2)

Das Lernen - und zwar das organisierte Lernen - muß bei Anerkennung dieser Thesen auf alle Lebensphasen ausgewei-

---

(1) Mit dieser, insbesonders von den Unternehmern vertretenen These hat sich u.a. LENHARDT auseinandergesetzt. Die Ergebnisse seiner Untersuchung - sie gelten für die fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten industrieller Produktionsarbeiter - legen allerdings den Schluß nahe, daß die Weiterbildung der Arbeiter weniger von der Entwicklung des technischen Fortschritts als von der Entwicklung des Kräfteverhältnisses zwischen Arbeitern und Unternehmern abhängt (vgl. LENHARDT 1974, S. 35). Einen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Tempo technologischer Veränderungen und der Intensität der Weiterbildung sowohl von Arbeitern als auch von Angestellten in den Betrieben konnte auch von SASS u.a. nicht festgestellt werden (vgl. SASS u.a. 1974, S. 98).

(2) Die Evidenz dieser These ist offensichtlich. Wenn Demokratie charakterisiert werden kann als "der dauernde Abbau von Herrschaft, die dauernd von allein wieder nachwächst" (v. HENTIG), dann ist die Aufklärung aller "über die gesellschaftliche Wirklichkeit, die man braucht, um diese rational beurteilen und sinnvoll verändern zu können", systemnotwendig (vgl. RÜCKRIEM 1972, S. 243).

tet werden. (1)

"Die traditionelle Vorstellung von zwei Lebensphasen, die ausschließlich und von einander getrennt entweder mit der Aneignung oder mit der Anwendung von Bildung zusammenfallen, wird abgelöst durch die Auffassung, daß organisiertes Lernen sich nicht auf eine Bildungsphase am Anfang des Lebens beschränken kann." (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51).

Im internationalen Bereich wurde der Gedanke der permanenten Weiterbildung z.B. im OECD-Bericht "Recurrent Education" - in der deutschen Übersetzung "Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel" - vertreten. Für die hier entwickelte Bildungsstrategie ist die Kontinuität des Lernens während des gesamten Lebens charakteristisch. Es findet ein ständiger Wechsel zwischen strukturierten Lernsituationen (Ausbildung) und anderen sozialen Aktivitäten (z.B. berufliche Tätigkeit, Freizeitgestaltung) statt. Der ständige Lernprozeß aller wird primär mit dem technischen Fortschritt begründet. (2)

---

(1) Organisiertes Lernen heißt, daß Lernaktivitäten nach didaktisch-methodischen Aspekten zu planen, zu realisieren und zu kontrollieren sind. Ähnlich wie in der Schule und der beruflichen Ausbildung muß auch das Bildungsangebot im quartären Bereich gewissen Mindestanforderungen hinsichtlich Zielsetzung, Inhalt, Methodik und Organisation genügen bzw. muß das Weiterbildungspersonal fachlich und pädagogisch qualifiziert sein.

(2) Vgl. Recurrent Education 1973. Die Bedeutung des OECD-Berichts liegt in der Entwicklung von Perspektiven, die eine Alternative zu unserem Bildungssystem darstellen könnten, sein Defizit manifestiert sich in der Entwicklung dieses Konzepts in einem von gesellschaftlich-historischen Bedingungen losgelösten Raum. Zudem ist auf die immanente Gefahr einer inhumanen Überforderung des einzelnen hinzuweisen. Permanente Weiterbildung darf nicht als ein Instrument angesehen werden, "Menschen jeder beliebigen Form und jedem beliebigen Tempo des Wandels anzupassen". (SCHMUDE 1978, S. 122)

Das Lernen hat jedoch nicht nur unter zeitlicher Hinsicht eine Ausweitung zu erfahren, zu erweitern sind auch die Felder und die Aufgaben des Lernens.

Die Komplexität dieses Wandlungsprozesses kann nicht mehr in dem traditionellen Zwei-Phasen-Modell (Lern- und Anwendungsphase) dargestellt werden. Sie läßt sich - wie PROKOP ausführt - eher in der Struktur eines gleichseitigen Achtecks skizzieren.

Auf eine Jugendphase mit zunehmender Beanspruchung folgen die Jahrzehnte des Erwachsenenlebens, gekennzeichnet durch ständig neue Aufgaben der Verhaltensorientierung und des Umlernens bis zur Lebensmitte. Für die Dauer der höchsten beruflichen und persönlichen Beanspruchung behalten die Lernanforderungen diesen Umfang bei und nehmen erst im Alter langsam ab. Dabei bleibt die Verhaltensorientierung als zentrale Lernaufgabe in allen Lebensaltern hinsichtlich Intensität und Umfang gleich, während bei der Informationsaneignung in der Jugendphase eine zunehmende bzw. im Alter eine abnehmende Tendenz zu verzeichnen ist (vgl. PROKOP 1973 a, S. 82 bzw. PROKOP 1974 b, S. 51 f.).

Die lerntheoretische Dimension dieses Modells berücksichtigt die Ergebnisse der einschlägigen Untersuchungen zur psycho-physischen Leistungsfähigkeit im Erwachsenenalter, die u.a. die Adoleszenz-Maximum-Hypothese widerlegen (zur grundsätzlichen Diskussion des Lernens im Erwachsenenalter vgl. H. LÖWE 1973).

Die hier angesprochene Bedeutung der Verhaltensorientierung für das Lernen im Erwachsenenleben ergibt sich aus den ubiquitären Entwicklungs- und Wandlungsprozessen in unserer Gesellschaft, die uns immer wieder neue Verhaltensweisen abverlangen. Diese Tatsache, daß die Zukunft keine bloße Erweiterung der Vergangenheit darstellt und

diese deshalb auch nicht mit den tradierten Verhaltensmustern bewältigt werden kann, hat M. MEAD pointiert in dem Satz formuliert: "Noch bis vor kurzem konnten die Älteren sagen: 'Weißt du, ich war einmal jung, aber d u warst niemals alt.' Heute können die jungen Leute darauf antworten: 'Ihr wart nie jung in der Welt, in der wir jung sind, und ihr werdet es auch nie sein!'" (M. MEAD 1971, S. 94)

Zur aktiven Auseinandersetzung mit den sich im ökonomischen, technischen, sozialen, politischen und kulturellen Bereich vollziehenden Veränderungen kann Weiterbildung nicht auf einzelne Funktionszusammenhänge - z.B. auf den technischen Fortschritt - oder bestimmte Personengruppen beschränkt bleiben. Sie muß vielmehr darauf abzielen, "den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen." (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 52)

Der hier vom Deutschen Bildungsrat vertretene Grundgedanke der permanenten Weiterbildung in allgemeinbildender, politischer und beruflicher Hinsicht als Chance zur personalen Entfaltung läßt nicht die isolierte Vermittlung einzelner Bildungsinhalte zu. Diese Forderung gilt - bedingt durch die enge Verknüpfung der beruflichen Tätigkeit mit dem Lebensschicksal und ihrer daraus resultierenden Schlüsselrolle bei der Verteilung von sozialen Chancen und Lebenserwartungen (1) - besonders für die primär beruflich

(1) Auf die Funktion der Berufsposition als Bestimmungsmerkmal für die Schichtzugehörigkeit sowie für den gesellschaftlichen Status eines Menschen in unserer Gesellschaft weist besonders BOLTE hin. Es ist nicht die Berufsposition an sich, die das Prestige prägt, vielmehr stehen hinter ihr die eigentlichen Bestimmungsfaktoren: "... wie z.B. der Grad der Einflußmöglichkeit über Menschen und Dinge, der Grad der Autonomie, d.h. der Freiheit von der Bestimmung durch Menschen und Dinge, die Nähe der Tätigkeit zu hoch gewerteter Aktivitäten (geistige gegenüber handarbeitenden)", dies ist jedoch nicht entscheidend, "entscheidend ist, daß die Berufsposition diese eigentlich bewerteten Komponenten entweder vermittelt oder als Indikator für sie verstanden werden kann." (BOLTE 1970, S. 425

orientierte Weiterbildung. "Jeder Bildungsgang der Weiterbildung muß übergreifende, allgemeine Gesichtspunkte berücksichtigen, um jedem die Möglichkeit zu geben, Einsicht zum Beispiel in politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge zu gewinnen und zu Teilhabe und Mitwirkung befähigt zu werden." (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 57)

Konstitutiv für den quartären Bildungsbereich ist neben der horizontalen Integration der verschiedenen Bildungsinhalte (die Aufhebung der traditionellen Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung) auch die Integration des Weiterbildungsbereichs im Gesamtbildungssystem. Wie die erste Bildungsphase ohne ergänzende Weiterbildung unvollständig ist, so sind die allgemeinen Grundsätze, die sich auf die ersten Phasen beziehen - mit gewissen Modifikationen und Akzentverschiebungen -, auch für den Gesamtbereich Weiterbildung gültig (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 199 f.).

Mißt man allerdings die derzeitige Weiterbildungssituation an diesem Anspruch, so muß man eine deutliche Diskrepanz zwischen dem in theoretischen Konzeptionen Intendierten und dem in der Realität Vorfindbaren feststellen. An den schon 1970 vom Deutschen Bildungsrat (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 199) kritisierten gesetzlichen Regelungen, nach denen einseitig die berufliche Weiterbildung finanziell unterstützt oder aber deren Förderung explizit ausgeschlossen wird, ist bis heute kaum etwas geändert worden. Das Arbeitsförderungsgesetz schließt nach wie vor die Förderung allgemeinbildender Maßnahmen aus.

Die überfällige Trennung von personaler und beruflicher Bildung wurde von den Erwachsenenbildungsgesetzen der Bundesländer adaptiert. Der positive Aspekt der erstmals vor-

genommenen Kodifizierung erwachsenenbildungsrelevanter Regelungen wird jedoch durch die bewußte Ausschließung von Trägern bzw. Veranstaltungen der beruflichen Aus- und Fortbildung aus der Förderung z.T. zurückgenommen. (1)

Eine diametral entgegengesetzte Tendenz ist allerdings in den Ländergesetzen bzw. in den Tarifvertragsvereinbarungen zum Bildungsurlaub zu verzeichnen. In diesen Regelungen wird explizit die Förderung der beruflichen, politischen und allgemeinen Bildung ausgesprochen. (2)

Die Autoren des Bildungsgesamtplanes haben ebenfalls einen entsprechenden Passus in ihr Bildungskonzept aufgenommen. Sie gehen davon aus, "daß bis 1985 jährlich bis zu 15 % der Arbeitnehmer an bis zu zweiwöchigen Bildungsveranstaltungen teilnehmen werden." (vgl. Bund-Länder-Kommission 1974, S. 65)

Die parallele Förderung der allgemeinen und politischen Bildung einerseits und der beruflichen Bildung andererseits widerspricht der Notwendigkeit, daß aufgrund der Gesamtentwicklung des Menschen berufliche und nicht berufliche Lernprozesse ineinandergreifen und sich ergänzen müs-

---

(1) Entsprechende Regelungen enthalten z.B. die Gesetze zur Förderung der Erwachsenenbildung in den Ländern Saarland (§ 3), Niedersachsen (§ 3), Bayern (Artikel 10) und das Gesetz über die Zuschußgewährung an Volkshochschulen und entsprechenden Volksbildungseinrichtungen des Landes Nordrhein-Westfalen (§ 11).

(2) Vgl. Bremisches Bildungsurlaubsgesetz vom 18.12.1974, § 1. Ähnliche Regelungen finden sich auch in den entsprechenden Gesetzen von Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Hessen. Berlin und Hessen sehen allerdings eine Altersbegrenzung in bezug auf die Teilnehmer vor. Die Tarifpartner haben inzwischen in ca. 200 Tarifbereichen der Bundesrepublik einen tarifvertraglich gesicherten Anspruch auf Bildungsurlaub vereinbart (vgl. Bildungsurlaub über Tarifverträge, 1975,S. 226).

sen. "Auch der Erwerb einer einzelnen zusätzlichen fachlichen Qualifikation muß didaktisch darauf angelegt sein, jene allgemeinen Fähigkeiten hervorzubringen, die die theoretische Durchdringung der Wirklichkeit fördern." (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 57)

Das sich in der mangelnden Verknüpfung der Bildungsinhalte manifestierende Prinzip der Autonomie der Bildungssegmente zeigt sich auch in der weitgehenden Isolation der vier Bildungsbereiche: Elementar-, Primar-, Sekundar- und Weiterbildungsbereich. Besonders bei der institutionalisierten Weiterbildung vermißt man, daß sie mit den vorgeschalteten Phasen ein zusammenhängendes Ganzes mit aufeinander abgestimmten Zielsetzungen und didaktisch-methodischen Vorgehensweisen bildet.

Die von J. MÜNCH für den beruflichen Bildungsbereich geforderte Verschränkung von Jugend- und Erwachsenenbildung "als aufeinanderbezogene und in ihrer didaktischen wie methodischen Gestaltung sich gegenseitig bedingende Teilstrecken permanenter Lehr- und Lernprozesse" (vgl. MÜNCH 1970, S. 36) gilt als Forderung für alle Bereiche des Bildungssystems.

Für die Verknüpfung von Weiterbildung und Erstausbildung werden folgende Möglichkeiten gesehen:

- "eine sinnvolle Kombination von Erstausbildung, Arbeitserfahrung und Weiterbildung;
- eine zeitliche Verkürzung der Erstausbildung und durch die Schaffung eines Systems von Weiterbildungsmöglichkeiten im Anschluß an die Erstausbildung;
- Konzipierung eines Bildungsprogramms der beruflichen Weiterbildung unter Berücksichtigung der 'Bedürfnisse und Erfahrungen der Benachteiligten und ihre(r) besonderen Lernschwierigkeiten, die aus einer mangelhaften

Erstausbildung herrühren';
- eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung." (LIPSMEIER 1977, S. 723)

Diese Forderungen lassen sich jedoch erst realisieren, wenn auch der Weiterbildungsbereich curricular strukturiert ist. Bislang werden in dieser Hinsicht nur unzureichende Anforderungen in den einzelnen Erwachsenenbildungs- und Bildungsurlaubsgesetzen gestellt. Diese haben zudem aus finanzierungstechnischen und nicht aus pädagogischen Überlegungen Eingang in die Gesetze gefunden.

In der Verordnung über die Anerkennung von Bildungsveranstaltungen in Hamburg vom 9.4.1974 ist z.B. eine sachgemäße Bildung auf folgende Weise zu gewährleisten ( Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt 1974, § 2).

(1) "Dem Arbeitsplan für die Bildungsveranstaltung muß ein geeignetes methodisches und didaktisches Konzept zugrunde liegen.

(2) Die zeitliche Dauer der Bildungsveranstaltung muß so bemessen sein, daß den Teilnehmern das Erreichen der Lernziele möglich ist. ... Die Dauer des täglichen Arbeitsprogrammes soll sechs Stunden nicht unterschreiten.

(3) Die Anforderungen, die in den Bildungsveranstaltungen an die Teilnehmer gestellt werden, sollen in einem angemessenen Verhältnis zur Vorbildung des angesprochenen Teilnehmerkreises stehen.

(4) Für die Durchführung der Bildungsveranstaltung müssen dem Veranstalter ausreichende Räumlichkeiten mit einer geeigneten Ausstattung und die erforderlichen Lehrmittel zur Verfügung stehen. ...

(5) Die Bildungsveranstaltung muß unter der Verantwortung eines Kursleiters durchgeführt werden. Lehrkräfte müssen die erforderlichen fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten besitzen. Die Zahl der Lehrkräfte muß in einem der Art der Veranstaltung angemessenen Verhältnis zur Zahl der Teilnehmer stehen.

(6) Der Veranstalter muß diejenigen, die an der Veranstaltung teilnehmen wollen, vor dem Abschluß einer Teilnahmevereinbarung schriftlich über Thema, Inhalt, Arbeits- und Zeitplan der Bildungsveranstaltung sowie über die notwendigen Vorkenntnisse ... unterrichten."

Der Regierungsentwurf zu einem neuen Berufsbildungsgesetz, dem der Bundesrat 1976 seine Zustimmung verweigerte, stellte in den Paragraphen 47 - 55 für die Durchführung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen gewisse qualitative Anforderungen. Als Vorbild diente die Ordnung der beruflichen Ausbildung. Im einzelnen war folgende abgestufte Regelung geplant ( **Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1975, S. 45 ff):**

(1) Die Anerkennung von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung auf Antrag eines Weiterbildungsträgers
"Die Maßnahme ist als geeignet anzuerkennen, wenn nach Inhalt, Dauer, Art und Ziel der Weiterbildung sowie nach der persönlichen, fachlichen und pädagogischen Eignung des Weiterbildungspersonals und nach der personellen, sachlichen und räumlichen Ausstattung der Weiterbildungsstätte eine ordnungsgemäße Durchführung der beruflichen Weiterbildung gewährleistet ist." (§ 47)

(2) Die staatliche Anerkennung von Weiterbildungsberufen und den Erlaß von Weiterbildungsordnungen
In den Weiterbildungsordnungen wird festgelegt: die Bezeichnung des Weiterbildungsberufes, das Weiterbildungsberufsbild, der Weiterbildungsrahmenplan, die Weiterbildungsdauer, die Prüfungsanforderungen. (§ 49)

(3) Die Aufsicht über die Durchführung der beruflichen Weiterbildung (§ 51)

(4) Die Eignung der Weiterbildungsstätte bzw. des Weiterbildungspersonals (§ 52)

Der Vorschlag der Bundesregierung stieß allerdings auf den Widerstand der Unternehmer und ihrer Verbände. Diese sahen in dem vorgelegten Entwurf einen Eingriff in den Verantwortungsbereich der nicht-öffentlichen Träger, Lehrpläne und Auswahl des Weiterbildungspersonals nach eigenen Vorstellungen zu gestalten, letztlich, die Gefahr einer Zentralsituation institutionalisierter Erwachsenenbildung (vgl. ARLT 1975, S. 278).

Im Anhörungsverfahren zum Entwurf des Berufsbildungsgesetzes verwiesen die Vertreter der Wirtschaftsverbände auf

die Zweidimensionalität der beruflichen Weiterbildung. Während die berufliche Aufstiegsbildung einer Standardisierung zugänglich sei, müsse eine entsprechende Normierung für Bildungsmaßnahmen, in denen die Berufstätigen ihre beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten aktualisieren bzw. der Entwicklung im Beruf anpassen (Anpassungsbildung), strikt abgelehnt werden. Die Inhaltsvermittlung erfordere zudem als Lehrkräfte Fachleute aus der Praxis. "Für diese Dozenten sei ihr spezielles berufliches Wissen charakteristisch, während die Anforderungen an ihre pädagogische Eignung zurückträte." (vgl. Institut d. Dt. Wirtschaft 1977, S. 56)

Hinter der Ablehnung von Lehrkräften, die nicht aus der betrieblichen Praxis hervorgegangen sind, verbergen sich z.T. gesellschaftspolitische Interessen. Im Hinblick auf den Einsatz von Soziologen in der Wirtschaft beispielsweise hat dies einmal ein Manager sehr deutlich formuliert: "Die einhellige Ablehnung der Nur-Soziologen im Bereich der Wirtschaft kommt nicht von ungefähr. Besteht doch die ungeheure Gefahr, daß ohne Abstützung auf eine in beruflicher Arbeit gefestigte Kenntnis der technisch-wirtschaftlichen Zusammenhänge der Ast, auf dem wir alle sitzen, von Theoretikern abgesägt wird, ohne daß ein brauchbarer Ersatz vorhanden wäre." (MOLL 1971, S. 43)

An der Rezeption der Reformvorschläge zur Strukturierung unseres Bildungswesens durch die gesellschaftlich relevanten Gruppen wird schon deutlich, daß die Qualifizierung von Jugendlichen und Erwachsenen nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine gesellschaftspolitische Komponente aufweist. Zur Realisierung partikularer Interessen ist es deshalb weniger bedeutend, wie Inhalte vermittelt werden, wichtiger ist vielmehr, wer von wem mit welcher Zielsetzung qualifiziert wird. Von dem "Mehr" oder "Weniger" an

Qualifikation, das dem einzelnen vermittelt wird, hängt es jedoch ab, inwieweit der einzelne sich intellektuell und emotional entfalten kann bzw. wie unabhängig er von seiner sozio-technischen Umwelt wird und wie aktiv er die gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse mitgestalten kann.

## 1.2 Gesellschaftspolitischer Aspekt

In der bildungspolitischen Zielsetzung für den quartären Bildungsbereich manifestiert sich die Entwicklung der Bildung Erwachsener von einem Privileg des Bürgertums zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe. Der Furcht, die tradierte Sozial- und Wirtschaftsordnung durch Überbildung des "gemeinen Mannes" zu gefährden (vgl. BALSER 1959, S. 149), steht heute das Desiderat der bewußten Teilhabe und Mitwirkung aller an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen in unserer Gesellschaft gegenüber. Weiterbildung erhält hier eine politische Dimension.

Mit dieser Zielsetzung wird auf ein anthropologisches Menschenbild rekurriert, "das die Person als ein aktiv eigenverantwortliches Wesen begreift, die den Kausalzusammenhang der Welt nach eigenen Werten (und Werten der Bezugsgruppe) gestaltet, beeinflußt und verändert." (PROKOP, GEIßLER 1974, S. 26) Kritik an der Gesellschaft wird damit zur Funktion der Weiterbildung.

Der Versuch, diese Zielsetzung in konkrete Handlungsmodelle umzusetzen, wurde dadurch begünstigt, daß zwei Momente zusammenkamen, zum einen der Wunsch nach systemimmanenten ökonomischen Vorsorgemaßnahmen als Reaktion auf die Wirtschaftskrise von 1966/67 und zum anderen die gesamtpoli-

tisch ansetzende Systemkritik, die auch das Bildungssystem des gegenwärtigen sozio-ökonomischen Systems in Frage stellte. Die einseitige Reduzierung der Reformmaßnahmen auf den Aspekt der Sicherung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse - als Reaktion auf die Wirtschaftskrise 1966/67 und die Große Koalition (1969), indem nach Wegen gesucht wurde, "den Kapitalismus durch Reformen krisenfrei zu machen und Mängel zu beseitigen" (vgl. DEGEN 1976, S. 444) - erliegt dem Fehler, die Ausgangssituation vom gegenwärtigen Stand des Reformprozesses zu interpretieren.

Durch die Neugestaltung unseres Bildungssystems sollen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, "daß der einzelne das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie das Recht auf freie Wahl des Berufes (Art. 12) wahrnehmen kann." (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 25)

Der Weiterbildung kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als sie sich im Gegensatz zu den ersten drei Bildungsphasen nicht auf relativ eng begrenzte Altersstufen oder Bildungsinhalte beschränkt, sondern - aufbauend auf eine Erstausbildung - sich auf alle weiteren Lebensphasen sowie auf alle Bildungsinhalte erstreckt. Sie hat dabei neben kompensatorischen und komplementären Funktionen auch eine neue Aufgabe zu erfüllen, die aktive Auseinandersetzung mit der sich wandelnden gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Die oben genannte Zielsetzung der Weiterbildung wird, wie eine Untersuchung ergab (vgl. NIEHUIS 1973), weitgehend von allen gesellschaftlich relevanten Gruppen getragen. Das gilt auch, zunächst auf der Richtzielebene, für die Weiterbildungsarbeit der Wirtschaft. Weiterbildung wird als ein tragender Bestandteil eines modernen Bildungswesens gesehen. Ihr Ausbau darf nicht ausschließlich "unter quantitativen Aspekten vollzogen werden. Er muß vielmehr

eine höhere Effizienz der Bildung erzielen." (Bundesvereinigung der deutschen Arbeigeberverbände 1970, S. 1)

Weiterbildung wird dabei in einem erweiterten Sinn verstanden. Neben beruflich-fachlichen muß sie auch überfachlich-allgemeinbildende Inhalte - also Kenntnisse und Einsichten auf wirtschaftlichem, sozialem, politischem und kulturellem Bereich - vermitteln. "Erst die Ergänzung beider Aspekte zusammen wird dem Ziel moderner Bildungsarbeit gerecht, den Menschen zur Bewältigung der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen zu befähigen und dazu sich selbst in seiner Umwelt zu verstehen." (Ebd. S. 1)

Die Übernahme dieser Ziele für den Subbereich "Berufliche Weiterbildung" ist hier wichtig, da die Entwicklung der individuellen Biographie immer noch nachhaltigst von der beruflichen Tätigkeit determiniert wird. Der beruflichen Weiterbildung muß deshalb eine Schlüsselrolle bei der Erweiterung der Lebenschancen sowie der sozialen Existenzsicherung zugesprochen werden. Dieser "Schlüssel" darf deshalb nicht nur einigen wenigen, schon bisher Priviligierten, z.B. den Inhabern bestimmter Berufspositionen, zur Verfügung stehen. Hier liegt eines der wichtigsten Weiterbildungsprobleme. Die Chance zur beruflichen Weiterbildung korrespondiert nämlich mit der "Wertigkeit" der ausgeübten Tätigkeit. "Vielen wird eine Arbeit ohne Weiterbildungswert zugeteilt, manchen eine Arbeit mit geringem Weiterbildungswert, einigen wenigen eine Arbeit mit hohem Weiterbildungswert. Die Aufteilung folgt in etwa der Verteilung der Einkommen. Bei der Zuteilung des Urlaubs werden diese Maßstäbe oft gleich noch einmal angewendet. Viele, die weniger verdienen, haben weniger Urlaub und eine fortbildungsarme Arbeit als Daueraufgabe. Diejenigen, die mehr verdienen, haben oft mehr Urlaub und eine Arbeit, die zugleich fortbildet. Es muß der Gesellschaft gelingen, diese ungünstigen Voraussetzungen für Bildung und Weiterbildung

allmählich abzubauen." (SCHMUDE 1978, S. 122)

Neben dem Faktor "Arbeitswertigkeit" bestimmt auch der Faktor "Betriebsgröße", ob ein Arbeitnehmer weitergebildet wird oder nicht; denn Weiterbildung betreiben in der Hauptsache die Großunternehmen. Durch eine Veränderung der Arbeitsverteilung bzw. durch die Entkoppelung der Weiterbildungsberechtigung von der Arbeitswertigkeit und der Betriebsgröße kann dazu beigetragen werden, daß die bestehende Diskrepanz zwischen Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit beseitigt wird.

Die Weiterbildung muß sich deshalb "insbesondere den Lebensbereichen und Gebieten zuwenden, in denen ein Mißverhältnis zwischen dem vorhandenen und dem möglichen und erforderlichen Bildungsniveau offensichtlich ist; sie hat hier unter anderem Aufklärungs- und Informationsmängel zu beheben. Besondere Aufmerksamkeit verdienen die Probleme bestimmter Gruppen wie zum Beispiel der Eltern und der alten Menschen. Weitere Aufgabenkomplexe stellen sich der Weiterbildung unter anderem in den Gebieten der Gesundheit, des Sports, des Konsums. Hier werden die Bedürfnisse, die zum Teil noch nicht einmal ausreichend erkannt und ausgesprochen sind, häufig nur unzureichend befriedigt." (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 53)

Die Befriedigung der subjektiven Bildungsbedürfnisse des einzelnen ist allerdings - wie dieses Zitat schon andeutet - nicht die einzige Aufgabe der Weiterbildung. Ihr kommt noch eine zweite Qualität zu, die Orientierung an noch nicht artikulierten objektiven Bildungsbedürfnissen. "Die Weiterbildungs-Einrichtungen sollten sich bei ihren Angeboten nicht nur an die subjektiven, artikulierten Bildungsbedürfnisse der Weiterbildungs-Interessenten halten, sondern sich auch an von diesen noch nicht artikulierten objektiven Bildungsbedürfnissen orientieren. ... Die Wei-

terbildungs-Einrichtungen sollen hier die Aufgabe haben, den Gründen für die beschränkte Nachfrage nachzugehen, Marktanalyse zu betreiben, um eine ausschließliche Orientierung des Weiterbildungsangebotes an subjektiven Bedürfnissen zu vermeiden. Wenn es z.B. in einer Region nur eine schwache Nachfrage nach politischer Bildung gäbe, wäre dies kein Alibi für das Fehlen von Angeboten in politischer Bildung." (Erwachsenenbildung/Weiterbildung 1972, S. 38)

Mit der zusätzlichen Orientierung an sogenannten "objektiven" Bedürfnissen muß die Grundannahme der "Mündigkeit" des Erwachsenen nicht unbedingt, wie DIECKMANN u.a. befürchten (vgl. DIECKMANN u.a. 1973, S. 26), in Frage gestellt werden, die Bedürfnisse werden allerdings kanalisiert, indem latente aufgedeckt und gefördert sowie manifeste nicht um jeden Preis befriedigt werden. Bei der Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen müssen also zusätzlich gesellschaftsstrukturelle Erwägungen miteinbezogen werden (vgl. DIECKMANN u.a. 1973, S. 27). Die Weiterbildungsinstitutionen sollten deshalb zu den nachgefragten Programmen und zu den bisher erreichten Personengruppen neue Inhalte anbieten bzw. neue Zielgruppen ansprechen.

Der Begriff "Bedürfnis" erfährt damit eine Weiterung, indem er auch anthropologische Grundannahmen impliziert. Bildungsbedürfnisse schließen jene Lernziele mit ein, "ohne deren Erreichung der Lernende aktuelle oder künftige Verhaltenssituationen nicht adäquat bewältigen kann." (ISENEGGER 1972, S. 28, Anmerkung 2)

Zur Bewältigung der Daseinsbedingungen bedarf es deshalb folgender Hilfen: "Es bedarf der Aneignung von Qualifikationen, die früher nicht gebraucht wurden; es bedarf der Information zur Umweltorientierung; und es bedarf der Hil-

fen, vor allem der Beratung, angesichts der Mentalitätsprobleme, die durch gesellschaftliche Veränderungen entstehen." (TIETGENS 1979b, S. 27 f.)

Träger des Weiterbildungsangebots in der Bundesrepublik sind öffentliche Institutionen wie der Staat, die Kommunen, die Hochschulen, die Rundfunk- und Fernsehanstalten, die Kammern sowie gemeinnützige Vereine, die aus öffentlichen Mitteln finanziert werden und nicht-öffentliche Institutionen wie Arbeitgeber- und Unternehmerverbände, Berufsverbände, Betriebe, wissenschaftliche Gesellschaften, Gewerkschaften, Kirchen, Vereine und kommerzielle Weiterbildungsunternehmen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1975, S. 364).

Diese Träger sind verhältnismäßig autonom in der Zielsetzung, Zielgewichtung und Zielrealisation. Eine Einschränkung erfahren sie nur durch ihren Finanzspielraum, durch rechtliche Rahmenbestimmungen oder durch die Nachfragesituation. "Die Autonomie beruht auf der rechtlichen Ausgestaltung dieses Bereiches, die den Trägern bestimmte Freiheiten der Betätigung sichert und bisher meist nur indirekte Formen einer steuernden Einflußnahme kennt." (vgl. Deutscher Bildungsrat 1975, S. 364)

Mit der gegenwärtigen Ausweisung des Weiterbildungsbereichs als "Freiraum" sind auf der einen Seite viele Institutionen für einschlägige Aktivitäten interessiert worden, auf der anderen Seite jedoch - hier liegt der große Nachteil dieser Regelung - hat die fehlende Einflußnahme des Staates verhindert, daß Strukturen geschaffen wurden, die eine "rationale" Ausübung öffentlicher Verantwortung, wie sie für den Primar- und Sekundarbereich besteht, ermöglichen würde (vgl. BUTTGEREIT u.a. 1975, S. 13).

Der Begriff "öffentliche Verantwortung" markiert dabei zwei-

erlei:
"Einmal macht dieser Begriff als politischer Programmsatz im Zusammenhang mit Weiterbildung deutlich, daß Weiterbildung nicht mehr nur eine von gesellschaftlichen Gruppen, Gemeinden und Staat beliebig betriebene bzw. geförderte öffentliche Aufgabe darstellt, sondern daß sie wegen ihrer wachsenden Bedeutung für den einzelnen und die Gesellschaft in ein öffentliches Gesamtbildungssystem einbezogen wird und nunmehr zur Sicherung der Aufgabenerfüllung öffentlicher, d.h. hier staatlicher Regelungskompetenz unterliegt. ... Zum anderen knüpft der Begriff der 'öffentlichen Verantwortung' an die durch die Verfassung normierte, hoheitliche Vielfalt in Bund, Ländern, Gemeinden und Gemeindeverbänden an und an die Verpflichtung der föderativen Staatsgewalt, mit ihren gebietskörperschaftlichen Untergliederungen für die ordnungsgemäße Erfüllung einer öffentlichen Aufgabe zu sorgen." (BOCKLET 1975, S. 111 f.)

Der weitgehende Verzicht von staatlicher Seite auf steuernde Einflüsse schließt jedoch verschiedene Gefahren ein, beispielsweise:

- Weiterbildungsträger, die sich in der Doppelrolle als Nachfrager nach Qualifikationen und als Anbieter von Qualifikationsmaßnahmen befinden, können einseitig die Befriedigung eigener Qualifikationsbedürfnisse verfolgen,
- nur jene gesellschaftlichen Gruppen können sich als Weiterbildungsträger engagieren, die über die entsprechenden finanziellen Mittel verfügen und
- der Weiterbildungsmarkt bleibt undurchsichtig.

In bezug auf den letzten Punkt ergibt sich eine Situation, die BECKER, Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, im Hinblick auf die betriebliche Weiterbildung wie folgt charakterisiert hat: "Im Augenblick wissen wir

nicht, w e r in der Weiterbildung w a s tut. Wir wissen also nicht, in welcher Richtung der einzelne durch Ausbildung manipuliert wird, oder, positiv, welche qualifizierte Ausbildung ihm angeboten wird." (zitiert nach PREISS 1975, S. 6) (1)

Die Weiterbildung ist damit noch weit davon entfernt, ein Instrument zur Gestaltung individueller und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse zu sein. Durch die interessenspezifische Interpretation der Weiterbildungsziele besteht vielmehr die Gefahr, daß Weiterbildung zu einer sozial-hygienischen (DEGEN) bzw. ideologischen Funktion degeneriert. Eine Gefahr, die beispielsweise in Zeiten rückläufiger Beschäftigung sehr groß ist. Zum einen können Arbeitslose durch die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen den Eindruck gewinnen, "eine nützliche Tätigkeit auszuüben, die außerdem eine berufliche Verbesserung für einen späteren Zeitpunkt verspricht" (BRANDENBURG 1975, S. 47), zum anderen erweckt bei den beruflich Erfolglosen die Überzeugung, "durch Weiterbildung jederzeit die eigene soziale Lage verbessern zu können, ..., die Vorstellung, ihre Misere durch persönliches Unvermögen selbst verursacht zu

---

(1) Diese 1972 gemachte Aussage hat auch heute noch ihre Gültigkeit. In ähnlicher Weise äußert sich auch DEGEN. Die totale Zersplitterung dieses Bildungsbereichs bewirkt, daß nicht nur Laien, sondern auch Bildungspolitiker und hauptberuflich im Weiterbildungsbereich Tätige kaum in der Lage sind, sich im Dickicht von unterschiedlichen Zielvorstellungen, Bildungsinhalten, Kompetenzen und Finanzierungsquellen zurechtzufinden (vgl. DEGEN 1976, S. 438).

haben." (LENHARDT 1974, S. 26) (1)

Die Richtung der Neuorganisation unseres Bildungssystems - Abkehr von rigider Anpassung und Hinführung zu bewußter Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche - droht somit auf ihren Ausgangspunkt zurückgedreht zu werden.

## 1.3 Begriffliche Abgrenzung

### 1.3.1 Berufliche Weiterbildung

Die Multifunktionalität der beruflichen Bildung Erwachsener spiegelt sich in den divergierenden Bezeichnungen für diesen Prozeß wider. In synonymer oder abgrenzender Hinsicht werden hierfür folgende Begriffe verwendet: betriebliche / berufliche Erwachsenenbildung, Fortbildung, Weiterbildung, Umschulung, Anpassungsfortbildung, Aufstiegsfortbildung, berufliche Reaktivierung und berufliche Rehabili-

---

(1) Diese These wird durch empirische Erhebungen gestützt. Zwischenergebnisse einer Untersuchung Göttinger Forscher zur Weiterbildungsmotivation bei Arbeitern und Lehrlingen bestätigen, daß die Weiterbildungsbereitschaft schon nach einer vierteljährigen Arbeitslosigkeit abnimmt. Es beginnen psychische und soziale Prozesse "wie Resignation, Apathie und Isolation die mögliche Motivationen für Weiterbildung zurückdrängen." (vgl. Arbeitslosigkeit und Weiterbildung, 1976) Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch eine Untersuchung des Kölner Instituts zur Erforschung Sozialer Chancen (Iso). Dort wird festgestellt, daß drei von zehn Arbeitslosen das Gefühl haben, "kein nützliches Mitglied der Gesellschaft mehr zu sein." Die Forscher erlebten, daß Personen, von denen sie wußten, daß sie arbeitslos sind, dies ihnen gegenüber abstritten (vgl. Arbeitslosen-Psyche, S. 11).

tation. Diese Nomenklatur wird noch ergänzt durch die bildungspolitischen Schlagworte"recurrent education", "lifelong learning" und "éducation permanente".

Während den Begriffen berufliche Reaktivierung (berufliche Wiedereingliederung aus dem Arbeitsprozeß Ausgeschiedener), berufliche Rehabilitation (berufliche Ein- bzw. Wiedereingliederung von Behinderten) und Umschulung (Befähigung zur Übernahme berufsfremder Tätigkeiten) eindeutige Zielsetzungen sowie Inhalte zuzuordnen sind und sie dadurch abgrenzbar werden, werden die anderen Bezeichnungen teils synonym (Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Fortbildung), teils wird ein und derselbe Begriff (Weiterbildung, Fortbildung) diametral entgegengesetzt verwandt. (1)

In den letzten Jahren wurden mehrere Versuche mit z.T. widersprüchlichen Ergebnissen unternommen, diese Begriffsvielfalt zu strukturieren und die Termini definitorisch abzugrenzen. Einschlägige Definitionen finden sich z.B. im Berufsbildungsgesetz (vom 14.8.1969), im Arbeitsförderungsgesetz (vom 25.6.1969), im Regierungsentwurf zum neuen Berufsbildungsgesetz (1975) sowie in den Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrates (1970) und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973).

Im Arbeitsförderungsgesetz wird zwischen beruflicher Fort-

---

(1) WIRTH differenziert z.B. zwischen allgemeiner beruflicher Fortbildung - führt zu einem höherwertigen Berufsabschluß - und spezieller beruflicher Fortbildung - führt zur Vertiefung oder Erweiterung der Kenntnisse (vgl. WIRTH 1969, S. 103). PERRIDON dagegen bezeichnet mit Fortbildung die Anpassungsdimension und mit Weiterbildung die Aufstiegsdimension (vgl. PERRIDON 1972, S. 291). Bei SIEMENS werden diese Begriffe diametral entgegengesetzt definiert (vgl. KLUSEN 1975, S. 10). GRIESINGER wiederum spricht von Anpassungs- und Aufstiegsweiterbildung (vgl. GRIESINGER 1976, S. 19).

bildung und beruflicher Umschulung differenziert.

Mit beruflicher Fortbildung werden dort alle Maßnahmen bezeichnet, "die das Zeil haben, berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen, zu erhalten, zu erweitern oder der technischen Entwicklung anzupassen oder einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen, und eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine angemessene Berufserfahrung voraussetzen" (§ 41).

Dagegen firmieren unter beruflicher Umschulung solche "Maßnahmen, die das Ziel haben, den Übergang in eine andere geeignete berufliche Tätigkeit zu ermöglichen, insbesondere um die berufliche Beweglichkeit zu sichern oder zu verbessern" (§ 47).

Das in dem selben Jahr verabschiedete Berufsbildungsgesetz lehnt sich sehr eng an diese Definition an. Während die berufliche Fortbildung es ermöglichen soll, "die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten, zu erweitern, der technischen Entwicklung anzupassen oder beruflich aufzusteigen" (§ 1, Abs. 3), hat die berufliche Umschulung zu einer anderen beruflichen Tätigkeit zu führen (§ 1, Abs. 4).

Der Regierungsentwurf zum neuen Berufsbildungsgesetz hob die Dualität von beruflicher Fortbildung und beruflicher Umschulung auf. Er verzichtete auf die bisher verwendeten Begriffe und sprach nur noch von beruflicher Weiterbildung, wobei er die berufliche Umschulung der Berufsausbildung zuordnete.

Berufliche Weiterbildung ist danach "der Abschnitt der beruflichen Bildung, der in der Regel einen Berufsausbildungsabschluß und eine Berufstätigkeit voraussetzt" (§ 3, Abs. 3). Sie "soll den einzelnen durch Erhaltung und Erweiterung seiner Fähigkeiten in die Lage versetzen, sich

verändernde berufliche Anforderungen zu erfüllen oder beruflich aufzusteigen" (§ 2, Abs. 3).

Begründet wurde diese Umbenennung damit, daß die berufliche Fortbildung schon bisher als Teil der Weiterbildung angesehen wurde und es hier nur noch um eine Vereinheitlichung der Begriffe bzw. um die Einordnung der beruflichen Weiterbildung in das Weiterbildungssystem ging (vgl. **Bundesminister für Bildung und Wissenschaft** 1975, S. 13).

In der Verwendung des Begriffs berufliche Weiterbildung im Regierungsentwurf zu einem neuen Berufsbildungsgesetz zeigt sich der Einfluß des Strukturplans für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates. Dieser benutzte erstmals diese Bezeichnung als Oberbegriff und subsumierte darunter Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung. Als weiteres konstituierendes Kriterium zu den zwei bisher verwendeten Kriterien "Beendigung der ersten Bildungsphase" (Berufsausbildungsabschluß) und "berufliche Erfahrung" kommt hier noch der Aspekt der "Organisation des Lernvorgangs" hinzu.

"Weiterbildung wird hier als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet; dabei ist die Hausfrau dem Personenkreis der Erwerbstätigen zuzurechnen. Die Grenzen zwischen erster Bildungsphase und Weiterbildung bleiben fließend, ein Mindestzeitraum der Erwerbstätigkeit als Voraussetzung für die Weiterbildung läßt sich nicht angeben. Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung." (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197) Neu ist zudem, daß

die Hausfrau dem Personenkreis der Erwerbstätigen zugerechnet wird.

Die Inhaltsbereiche der Weiterbildung werden an anderer Stelle des Strukturplans erläutert. "Weiterbildung umfaßt sowohl eine primär beruflich orientierte Fortbildung und Umschulung als auch die nicht primär unter beruflichen Vorzeichen stehende Erweiterung der Grundbildung sowie die politische Bildung" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 53).

Auf die Definition des Deutschen Bildungsrates rekurrieren auch die entsprechenden Ausführungen im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommision für Bildungsplanung (vgl. Bund-Länder-Kommission 1974, S. 11 f.).

In dem zunächst sehr vordergründig erscheinenden Begriffswechsel - Weiterbildung anstelle von Erwachsenenbildung - wird gleichzeitig die Akzentverschiebung innerhalb der Bildungsarbeit mit Erwachsenen deutlich, nämlich die tendenzielle Verlagerung vom Institutionenbezug der Erwachsenenbildung zum Adressatenbezug der Weiterbildung. "Nicht mehr die Tradition der Volkshochschulen als institutioneller Bezugspunkt von Erwachsenenbildung dominiert hiermit das Lernen im Erwachsenenalter. Hingegen rückt der Gesichtspunkt der Chancen und Probleme, die durch die Existenz in der Arbeitssituation für die Mitglieder einer Gesellschaft entstehen, in der Vordergrund" (DIECKMANN u.a. 1973, S. 17) (1).

Wenig hilfreich an der Definition des Deutschen Bildungsrates ist allerdings die terminologische Abgrenzung des Weiterbildungsbereiches durch eine Begriffspyramide. Auf

---

(1) Zum begrifflichen Wandel von Erwachsenen- und Weiterbildung vgl. auch BAETHGE, SCHUMANN 1973, S. 144.

der Ebene der Subkategorien wird zwischen Erwachsenenbildung (nicht primär beruflich orientiert: Erweiterung der Grundbildung und politische Bildung) und Weiterbildung (primär beruflich orientiert: Fortbildung und Umschulung) differenziert. Die geforderte horizontale Integration der Bildungsinhalte wird hier - zumindest schematisch - wieder zurückgenommen wie auch die Einheitlichkeit der Begriffe.

Die Priviligierung des Begriffs Weiterbildung durch den Deutschen Bildungsrat und die Aufnahme dieses Terminus in den Bildungsgesamtplan sowie in den Regierungsentwurf zum neuen Berufsbildungsgesetz fand besonders Kritik bei den Vertretern der nicht-beruflichen Weiterbildung. Sie befürchten, da unter Weiterbildung bisher primär berufliche Weiterbildung verstanden wurde, daß die pädagogische Öffentlichkeit und die politischen Entscheidungsinstanzen mit diesem Etikett weiterhin das berufliche Weiterlernen assoziieren und plädieren deshalb für die Beibehaltung der Bezeichnung Erwachsenenbildung als Hauptbegriff. (1)

Die Diskussion um den Terminus Weiterbildung signalisiert also mehr als einen sophistischen Streit um Worte und Etikette. Sie ist als Auseinandersetzung um die Gewichtung der bildungspolitischen Ziele - und damit verbunden - um die finanzielle Förderung der einzelnen Weiterbildungsbereiche bzw. Weiterbildungsträger zu sehen. Die Kritik an der Definition des Deutschen Bildungsrates entzündete sich jedoch nicht nur an dem vorgenommenen Begriffswechsel, sondern auch an den inhaltlichen Ausführungen. In einer kritischen Analyse der einzelnen Bestandteile dieser Definition wendet sich KEMP u.a. gegen folgende unzulässige Einschrän-

---

(1) Zur Diskussion um den Terminus Erwachsenenbildung vgl. u.a. SIEBERT 1972, S. 9 ff.; KNOLL 1972, S. 11 ff.; VONTOBEL 1972, S. 23 ff.; PÖGGELER 1974, S. 22 ff.; VULPIUS 1979.

kungen:

- Die Reduzierung des Begriffs Weiterbildung auf "organisiertes Lernen" (Argument: die Lektüre von Fachliteratur ist Hauptträger der individuellen Weiterbildung)
- die Zeitangabe "Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase" (Argument: das Faktum der Weiterbildung hängt auf keinen Fall von einem vorherigen Abschluß ab)
- die hierarchische Zuordnung der Termini Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Fortbildung und Umschulung (Argument: die Zuordnung der Begriffe und ihre inhaltliche Abgrenzung ist willkürlich und geht an der Praxis vorbei) (vgl. KEMP 1976, S. 2 ff.).

Sein Definitionsvorschlag - es handelt sich um ein Definitionspaar - stellt alternativ zwei konstituierende Merkmale heraus: die bildungsmäßig hinreichende Bildungsbasis, auf die aufgebaut werden kann, und das Alterskriterium des Erwachsenseins.

Weiterbildung ist damit "jeder Bildungsvorgang, der geeignet ist, eine hinreichende Vorbildung zu vertiefen, zu erweitern oder zu ergänzen." Erwachsenenbildung ist dagegen "jeder Bildungsvorgang, der bei Personen erfolgt, die als erwachsen gelten, unabhängig davon, ob es Ausbildung oder Weiterbildung ist." (KEMP 1976, S. 3)

Auf die Schwierigkeit, den Teilbegriff "Erwachsener" genau zu definieren, weist KEMP selbst hin. Nicht zu den Erwachsenen im Sinne der Definition des Terminus Erwachsenenbildung werden bildungsmäßig auch Personen gezählt, die zwar gesetzlich als mündig gelten, die aber den angestrebten beruflichen Abschluß noch nicht erreicht haben. So werden alle vollzeitlichen schulischen Bildungsgänge nicht der Er-

wachsenenbildung, sondern der weiterführenden Schulbildung zugeordnet (vgl. KEMP 1976, S. 4).

Eher verwirrend als klärend ist in dieser Form seine Unterscheidung zwischen berufsfremden und berufsbezogenen Bildungsmaßnahmen, aufgeschlüsselt nach Altersphasen. Weiterbildungsmaßnahmen werden gerade bei Erwachsenen - und hier sind Umschulungsmaßnahmen mit einzubeziehen - immer in irgendeiner Form auf Vorerfahrungen schulischer oder beruflicher Art aufbauen. Außerdem soll durch die Bezeichnung Weiterbildung das Spezifikum dieser Lernprozesse im Gegensatz zur schulischen und hochschulischen Ausbildung ausgedrückt werden. (1) Die Differenzierung von KEMP widerspricht zudem der Notwendigkeit, die Kontinuität des Lernens während des gesamten Lebens durch die horizontale und vertikale Integration der Bildungsphasen und Bildungsinhalte zu gewährleisten.

### 1.3.2 Betriebliche Weiterbildung

Die Frage nach der Etikettierung und der inhaltlichen Abgrenzung des hier zur Diskussion stehenden Gegenstandsbereiches hat sich im Bereich der betrieblichen Bildung in dieser Deutlichkeit nicht gestellt. Zwar wird auch hier der Begriff "Erwachsenenbildung" besonders in Verbandsäußerungen verwendet, doch geschieht das eher unreflektiert.

Für die Bildung erwachsener Mitarbeiter im Betrieb hat sich inzwischen der Terminus betriebliche Weiterbildung durchgesetzt. Ausschlaggebend war nicht zuletzt, daß die betrieb-

---

(1) Vgl. SCHMITZ, zitiert nach FINK, CONRAD 1976, S. 9

lichen Weiterbildungsmaßnahmen auf die in den ersten drei Bildungsphasen angelegten bzw. durch berufliche Erfahrung erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten aufbauen und damit den Aspekt des Weiterlernens stärker betonen. Eine kontroverse Diskussion findet allerdings um den Organisationsaspekt der betrieblichen Weiterbildung statt. Auf der einen Seite werden gerade die nicht-institutionalisierten Bildungsprozesse als Charakteristikum der Erwachsenenbildung in der Wirtschaft herausgestellt, "die organisierte Weiterbildung deckt nur einen winzigen Teil dessen ab, was man im Betrieb lernen kann; sie ist sozusagen das Tüpfelchen auf dem i." (vgl. DUNKEL 1976, S. 1o) (1) Auf der anderen Seite werden die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten explizit auf institutionalisierte aus dem Arbeitsprozeß ausgelagerte Lernprozesse reduziert.

Die Auseinandersetzung rekurriert auf die in der Erziehungswissenschaft geführte Diskussion um die Unterscheidung zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung, die Ende der fünfziger Jahre in Deutschland in Zusammenhang mit der aus Amerika übernommenen Sozialisationstheorie wieder neu auflebte. Innerhalb der Betriebspädagogik wurde diese Debatte u.a. von ABRAHAM aufgenommen. In einem Betrieb findet nicht nur eine auf bestimmte Ziele gerichtete und daher systematisch geplante (intentionale) Erziehung statt, den Menschen, die in einem Betrieb gemeinsam arbeiten, widerfährt vielmehr auch zwangsläufig eine pädagogische Formung, "die zwar von niemanden geplant und gelenkt wird, trotzdem jedoch sehr wirkungsvoll ist" (funktionale Erziehung). (vgl. ABRAHAM 1957, S. 173 (2)

Betriebliche Weiterbildung im funktionalen Sinn vollzieht sich dabei fast unbemerkt bei der täglichen Arbeit. "Hier lernt man eine Fülle technischer und organisatorischer De-

(1) Siehe hierzu auch ARLT 1975, S. 278
(2) Zum neueren Diskussionsstand vgl. PLEISS 1976.

tails, sieht und zieht Querverbindungen, kann man sich - zumal unter verständiger Führung - an Aufgaben mit steigendem Schwierigkeitsgrad weiter qualifizieren und seine Fähigkeiten durch die Art der Erledigung der übertragenen Aufgaben unter Beweis stellen." (DUNKEL 1976, S. 10)

Diese Form des Lernens als eher unreflektierte Akkumulation von Erfahrung in der Berufspraxis sowie als Anpassung an vorgegebene Resultate der wissenschaftlich-technischen Entwicklung bzw. der betrieblichen Macht- und Herrschaftsstrukturen ist zwar durchaus von Relevanz für die Bildungsarbeit der Betriebe sowie für die Entwicklung der Beschäftigten, ist jedoch im Zusammenhang mit Fragen der beruflichen Sozialisation (1) zu thematisieren. Das Interesse dieser Arbeit beschränkt sich deshalb auf die Probleme der institutionalisierten betrieblichen Weiterbildung. (2)

---

(1) Die Sozialisation stellt einen komplexen Vorgang der Interaktion zwischen Individuum und sozialem System in Abhängigkeit von Alters- und Entwicklungsstufen dar, "aus dem ein bestimmtes Reservoir oder Muster von Verhaltensdispositionen des Individuums resultiert. Im Gegensatz zum Erziehungsbegriff, der sich auf die intentionalen Prozesse des Lernens und der Anpassung beschränkt, umfaßt Sozialisation auch die nichtintentionalen Prozesse der Integration des Individuums in ein gegebenes System." (LÜDTKE 1976, S. 132)

(2) Die weitgehende Identifikation der betrieblichen Weiterbildung mit funktionalen Bildungsprozessen steht auch im Widerspruch zur Entwicklung in der Wirtschaftspädagogik (wie auch der allgemeinen Pädagogik), den funktionalen Aspekt als Sozialisationsaspekt auszuklammern, und sich auf das von einer pädagogischen Intention gelenkte Handeln zu beschränken, so daß sich die Wirtschaftspädagogik nicht "durch adaptives oder normatives didaktisches Denken, sondern durch kritische Einstellung" auszeichnet. (PLEIß 1976, S. 118). Hinsichtlich der Risiken, die mit nicht-institutionalisierten Qualifizierungsprozessen verbunden sind, vgl. ALTMANN, BÖHLE 1976, S. 171 f.

Nach SASS u.a. sind darunter diejenigen Maßnahmen eines Betriebes zu verstehen, "die die Ausbildung von Belegschaftsmitgliedern fördern, soweit sie nicht Teil der beruflichen Erstausbildung sind, oder sich auf Anlernung unmittelbar am Arbeitsplatz beschränken. Betriebliche Weiterbildung beinhaltet also die Förderung institutionalisierter, aus dem Arbeitsprozeß ausgegliederter Lernprozesse." (SASS 1974, S. 24) (1)

Von der Intention her ähnlich wie SASS, in der Form jedoch differenzierter, grenzt KLUSEN den betrieblichen Weiterbildungsbereich ein. Er unterscheidet zunächst zwischen Weiterbildung, innerbetrieblicher Weiterbildung und beruflicher Weiterbildung.

Mit innerbetrieblicher Weiterbildung werden "alle Maßnahmen der Weiterbildung bezeichnet, die von Unternehmen selbst veranstaltet werden. Dabei können sowohl im Unternehmen beschäftigte (interne) als auch nicht dem Unternehmen angehörende (externe) Referenten eingesetzt werden. Auch ist es unerheblich, ob die jeweiligen Veranstaltungen im Unternehmen als räumliche Einheit stattfinden oder nicht." (KLUSEN 1975, S. 11)

Diese zunächst sehr unscharfe Definition gewinnt jedoch

---

(1) Diese Definition wird u.a. von MAASE (1975, S. 8 f.) übernommen. Ähnlich definiert LENHARDT berufliche Weiterbildung. Er versteht darunter formale Ausbildungsprozeduren, "denen sich Individuen nach ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt unterziehen und die, den Vorstellungen der Beteiligten zufolge, der beruflichen Qualifizierung dienen soll. In diesem Sinne ist Weiterbildung unterschieden von der historisch älteren Form der Weitergabe und des Erwerbs von Fertigkeiten und Kenntnissen bei Erwachsenen, die sich als Erfahrung in der beruflichen Praxis selbst ergab." (LENHARDT 1974, S. 112)

durch den Kontext an Kontur. Aus dem Hinweis, daß es für ein Unternehmen wichtig sei, nach Möglichkeit auf Zielsetzung, Themenstellung, Lerninhalte und Durchführung der einzelnen Weiterbildungsveranstaltungen Einfluß zu nehmen (vgl. KLUSEN 1975, S. 12), kann auf die organisatorische Verfaßtheit von innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen sowie auf die hiermit verfolgten Interessen geschlossen werden.

Die definitorische Abgrenzung der Weiterbildung weist zudem darauf hin, daß es sich um Bildungsmaßnahmen handeln muß, "die nach vollendeter Schul- und Berufsausbildung stattfinden und nicht der Ausbildung in einem anderen Beruf (Umschulung, Mehrfachausbildung) dienen." (KLUSEN 1975, S. 11) (1)

Mit dieser definitorischen Festschreibung hebt sich die institutionalisierte betriebliche Weiterbildung deutlich von den herkömmlichen betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen ab. Von der arbeitsplatzbezogenen Einarbeitung, die von der Arbeitssituation nur durch geringe organisatorische Veränderungen abweicht, unterscheidet sie die Formalisierung und die Abtrennung vom Produktionsprozeß sowie die weniger rigide Beschränkung auf betriebsspezifische Inhalte, von der Berufsausbildung, der große Freiraum, der mangels überbetrieblicher Kodifizierung beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen den Betrieben gewährt wird.

Im Gegensatz zur beruflichen Ausbildung begründet Weiterbildung "nicht automatisch einen überbetrieblichen Arbeitsmarktausweis mit genereller Verwertbarkeit der Qualifikationen." (SASS 1974, S. 24)

---

(1) Berufsausbildung ist dabei nicht als Lehre zu verstehen. Der Terminus bezeichnet vielmehr jede Form der beruflichen Anlernung und Einweisung nach beendeter Schulausbildung.

Die bisher diskutierten Versuche zur Eingrenzung des Begriffs betriebliche Weiterbildung sagen nichts darüber aus, in wessen Interesse die Weiterbildungsmaßnahmen stattfinden. Die Definitionskriterien beziehen sich allein auf organisatorische und zeitliche Aspekte. Sie unterscheiden sich darin von den Definitionen zur beruflichen Weiterbildung in den einschlägigen Gesetzen, die explizit angeben, wem die berufliche Weiterbildung helfen soll.(1)

Daß nicht ohne weiteres von einer Harmonie der Interessen von Betrieb und Beschäftigten (2) in der betrieblichen Weiterbildung ausgegangen werden kann, zeigt sich beispielsweise in der negativen Einschätzung der Auswirkungen des Arbeitsförderungsgesetzes durch die Unternehmensführung. "Das Arbeitsförderungsgesetz hat uns doch, wenn wir ehrlich sind, in die allergrößten Schwierigkeiten gebracht. Jetzt wird der Facharbeiter auf eigenes Betreiben Techniker. Da gibt es keine Harmonie. Wir haben doch in den Betrieben Schwierigkeiten dadurch, daß der gute Facharbeiter jetzt eine Technikerausbildung absolviert, und wenn er zurückkommt, nicht mehr an seinen alten Arbeitsplatz zurück will." (FREUDENBERG in: Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität 1974, S. 98 f.) (3)

In Ergänzung zum Definitionsvorschlag von SASS u.a. schlägt deshalb GEIßLER folgende begriffliche Weiterung vor: "Betriebliche Weiterbildung ist ... dann jene Form

---

(1) Vgl. die Definitionen im Arbeitsförderungs- und Berufsbildungsgesetz, S. 24.

(2) Ein solches Harmoniemodell vertritt beispielsweise SAHM (vgl. Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität 1974)

(3) Die Dominanz des betrieblichen Interesses wird auch durch die Analyseergebnisse der Themen und Zielgruppen betrieblicher Weiterbildungsveranstaltungen belegt (vgl. KLUSEN 1975; SEIFERT/UEBELE 1974; LENHARDT 1974).

von Weiterbildung, die am engsten mit den Zwecken privatwirtschaftlich organisierter Produktions- und Qualifikationsentwicklung verbunden ist." (GEIßLER 1977, S. 188)

Diese Ausrichtung an der privatwirtschaftlichen Produktionsverfassung bedeutet, "daß die Strukturen und die Dynamik betrieblicher Weiterbildung in besonderem Maße von einzelbetrieblichen Einflußstrukturen und von den dort aktualisierten Interessen abhängt." (GEIßLER 1977, S. 188)

Inwieweit diese Beschreibung des Ist-Zustandes der betrieblichen Weiterbildungsarbeit zutreffend ist, d.h. wessen Interessen letztlich in der betrieblichen Weiterbildung verfolgt werden, will u.a. diese Arbeit untersuchen. Die Analyse der Zieldimensionen der betrieblichen Weiterbildung sowie die Inhalte der legitimierenden Aussagen können hier Aufschluß über die Interessenbezogenheit der Weiterbildungsarbeit der Betriebe geben.

## 2. Interpretationsfolie zur Analyse von betrieblichen Weiterbildungszielen

Die These, unser Bildungssystem, das sich bis heute durch ein hohes Maß an Selbstlegitimation qua Tradition ausgezeichnet hat, erfahre u.a. durch ökonomisch motivierte Reformbestrebungen eine gewissermaßen "künstliche" Zerstörung seines Normgefüges (1), kann eigentlich für eines ihrer Subsysteme, die betriebliche Weiterbildung, nicht in Anspruch genommen werden, da dieser Bereich keine längere Tradition hat. Daß in diesem Zusammenhang trotzdem von seiten der Wirtschaft auf legitimierende Traditionsbestände verwiesen wird, zeigt die Legitimationsbedürftigkeit betrieblicher Weiterbildungsarbeit. In der in der letzten Zeit geführten Diskussion um die Bildung Erwachsener in privatwirtschaftlichen Unternehmungen - sie ist u.a. Bestandteil der bildungsökonomischen Kontroverse um das Verhältnis von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem - ist diese Legitimationsproblematik thematisiert worden. Kernpunkt der Diskussion ist die Frage, ob und in welchem Umfang in einer Phase raschen technologischen und gesellschaftlichen Wandels dem einzelnen Unternehmer die Verantwortung für die zeitgemäße Qualifizierung der erwachsenen Arbeitnehmer übertragen werden darf bzw. ob die Tradition der Betriebe im Bereich der Ausbildung eine ausreichende Legitimation für die Weiterbildung der Mitarbeiter sein kann. (2)

---

(1) Vgl. LENZEN 1975, S. 243. Die ökonomischen Motive sind z.T. durch gesellschaftspolitische Motive ergänzt bzw. ersetzt worden (vgl. S. 12 dieser Arbeit).

(2) Von den Deutschen Arbeitgeberverbänden wird die "Verantwortung des Betriebes, die ihm aus seiner Legitimation in den Ausbildungsfragen erwächst," für die Weiterbildung der Mitarbeiter in Anspruch genommen (vgl. BDA 1974, S. 8).

Diese Frage muß besonders dann gestellt werden, wenn der Eindruck vorherrscht, die Unternehmer verfolgten mit der Weiterbildung ihrer Mitarbeiter nur eigene, d.h. Partikularinteressen. Als Indizien für diese These können genannt werden: die mangelnde Offenlegung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten, das Defizit an Weiterbildungskonzeptionen, die starke Ablehnung einer - wie auch immer gestalteten - staatlichen Einflußnahme oder die Dominanz funktionsspezifischer Bildungsmaßnahmen in betrieblichen Weiterbildungsprogrammen.

Eine immer stärker forcierte Ausrichtung der Weiterbildungspolitik nach betriebsstrategischen Aspekten erschwert jedoch nach LUTZ die öffentliche Legitimation dieser Aktivitäten. Die Unternehmer stehen damit wie bereits erwähnt vor der Entscheidung, "ob sie Weiterbildungsbemühungen primär an der Legitimationsproblematik ausrichten sollen, auf die Gefahr hin, sich dabei innerbetrieblich Spreißel einzuziehen, indem sie nämlich Dinge machen, die im Rahmen einer längerfristigen, überlebenssichernden Personalstrategie außerordentlich gefährlich sind, oder aber ob die Betriebe sagen, Weiterbildung ist ein Mittel der langfristigen Sicherung eines ausreichend qualifizierten und nicht zu anspruchsvollen und teuren Mitarbeiterstabes. Dabei müssen sie aber zu Maßnahmen greifen, die in ihrer Legitimität bildungspolitisch gegenüber der Öffentlichkeit nicht mehr ohne weiteres zu rechtfertigen sind." (LUTZ in "Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität, S. 132)

Dieses Dilemma führt zu Unentschlossenheit bei den Unternehmern und ist eine der Ursachen für die weitgehende Konzeptionslosigkeit betrieblicher Weiterbildungsarbeit sowie für die geringe Bereitschaft, die Zielsetzung der eigenen Arbeit transparent zu machen.

Zu dem von BREHM in Anlehnung an MÜNCH entwickelten abgestuften Aussagensystem einer betrieblichen Weiterbildungskonzeption, bestehend aus

- "Richtziele der Bildungsarbeit, teilweise verbunden mit Aussagen zur Legitimation dieser Ziele
- Grundsätze zur Planung, Organisation und Durchführung der Bildungsmaßnahmen
- Handlungsprogramme zur Planung, Organisation und Durchführung der Bildungsmaßnahmen" (BREHM 1977, S. 555)

existieren in den meisten Betrieben nur Teilaussagen, die für sich genommen keinen Einblick in die jeweilige Konzeption vermitteln können, da ihnen entweder der inhaltliche oder sinnstiftende Aspekt der betrieblichen Weiterbildungsarbeit fehlt.

Als erschwerend erweist sich zudem die manifeste Diskrepanz zwischen dem in unternehmerischen Bildungsschriften Intendierten und der Realität betrieblicher Weiterbildungsprogramme. Eine stringente Zieldefinition der eigenen Weiterbildungsarbeit wird allerdings für die Unternehmer selbst immer wichtiger, wenn sie nicht in eine Situation kommen wollen, in der die Diskussion um die Weiterbildungsziele an ihnen vorbeiläuft bzw. der Staat substituierend eingreift.

Aufgrund der Autonomie der Weiterbildungsträger werden die Entscheidungen für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung im privatwirtschaftlich-unternehmerischen Kontext bzw. im unternehmerischen Verbandskontext getroffen. Die anderen Kontexte, in denen im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland Entscheidungen getroffen werden, wie z.B. der gesellschaftlich-politisch-öffentliche Kontext, der Kontext der Administration, der Kontext von Forschung und Lehre oder der Kontext von Evaluations- und Prüfungsinstanzen (vgl. FLECHSIG, HALLER 1973,S.13),werden gar nicht

bzw. nur am Rande tangiert.

Der Ansatz der betrieblichen Weiterbildung scheint damit weniger auf einem pädagogischen Anspruch als vielmehr auf personalpolitischen und betriebsorganisatorischen Entscheidungen und Prämissen zu basieren. Dafür spricht u.a. das folgende Zitat: "Der Ansatz der betrieblichen Weiterbildung liegt eigentlich viel früher, in den Entscheidungen und Prämissen, die von den Firmen dazu überhaupt in ihrer Personalpolitik, in ihrer Organisationsstruktur, in anderen Dingen gegeben werden. Und das, was sich dann zum Schluß als Weiterbildung in Kursen niederschlägt, ist eigentlich die letzte Phase eines Prozesses, der sehr viel früher beginnt." (1)

Der Mangel an detaillierten Zielaussagen einerseits sowie die Ambivalenz dieser Aussagen andererseits machen es unmöglich, das Weiterbildungskonzept der Wirtschaft eindeutig zu identifizieren.

Im folgenden Teil wird nun versucht, die Verfaßtheit der betrieblichen Weiterbildung unter Ziel- und Inhaltsaspekten zu analysieren. Durch die Explikation manifester bzw. latenter Zielsetzungen sollen den Beteiligten die gelebten Legitimationsmuster transparent gemacht werden; letztlich mit der Konsequenz, daß die dahinterstehenden Sinndeutungsschemata als bewußt produzierte bzw.als unbewußt vertretene aufgedeckt und damit ihrer legitimatorischen Kraft beraubt werden. (2)

---

(1) RICHTER, Leiter des Zentralen Bildungswesens der Bayer AG Leverkusen, in: Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität, S. 129.

(2) Vgl. LÜHR/SCHULLER 1977, S. 138. Für die meisten Sinnproduzenten scheint charakteristisch zu sein, daß sie nicht wissen, was sie tun (ebd. S. 138).

Hierzu wird ein begriffliches Instrumentarium entwickelt, das als Interpretationsfolie dem Zielsystem der betrieblichen Weiterbildung aufgelegt werden kann. Dabei stellt sich das Problem, die Vielzahl möglicher Zielperspektiven auf den Kern der Zielproblematik betrieblicher Weiterbildungsarbeit zu begrenzen und ein kategoriales Raster zu erarbeiten, das die einschlägigen Zielaussagen - sie spiegeln den Soll-Zustand betrieblicher Weiterbildung wider - aufnehmen und sie auf ihren legitimatorischen Gehalt hin überprüfen kann.

Der diffuse Bereich "Betriebliche Weiterbildung" erfährt damit durch den Legitimationsaspekt eine gewisse Strukturierung. Die inhaltlichen Aussagen zur Legitimierung der Weiterbildungsziele können gleichzeitig Aufschluß über die eigentlichen Ziele geben.

In Abschnitt 2.1 werden die einzelnen Zieldimensionen herausgearbeitet, während in Abschnitt 2.2 in analytischer Hinsicht die verschiedenen Legitimationsaspekte der in den unter 2.1 genannten Zieldimensionen zu treffenden Entscheidungen zu entwickeln sind.

Die Anwendung dieses Interpretationsrasters in Kapitel 4 kann als Material zur Beantwortung der oben aufgeworfenen Frage, mit welcher Legitimation die Unternehmer in unserer Gesellschaft eigenverantwortlich Bildungsarbeit betreiben, dienen.

## 2.1 Zur Zielproblematik betrieblicher Weiterbildung

Die Analyse des Zielsystems einer Organisation wirft einige terminologische und empirische Probleme auf, wie die Ab-

grenzung der Ziele, die sprachliche Analyse einzelner Ziele als Elemente des Systems sowie die durch das Binnenverhältnis der Ziele gegebene Ordnung der Ziele (vgl. KIRSCH 1977, S. 142). Aufgrund des spezifischen erkenntnisleitenden Interesses, das dieser Arbeit zugrunde liegt, beschränkt sich die Untersuchung auf die Auseinandersetzung mit einem Teilproblem des Zielsystems der Organisation Betrieb; auf die Zielproblematik der betrieblichen Weiterbildung.

Mit dem Begriff der "Zielproblematik" werden in zusammenfassender Weise die verschiedenen Perspektiven, unter denen die Ziele betrieblicher Weiterbildung gesehen werden können, etikettiert. Die Auseinandersetzung um diese Ziele erfolgt auf der **Trägerebene**. Zur Diskussion stehen also nicht die Zielsetzungen der Adressaten, der Dozenten oder der Erziehungswissenschaftler. Unter dieser Hinsicht werden analysiert: zum einen die einschlägigen Schriften der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (vgl. S.150 ) und zum anderen zehn Gespräche mit betrieblichen Weiterbildungsreferenten sowie teilweise die Programmhefte der untersuchten Betriebe.

Die Analyse der spezifischen Zielvorstellungen eines wichtigen Trägers von Bildungsmaßnahmen im quartären Bildungsbereich soll u.a. dazu beitragen, das Informationsdefizit hinsichtlich der Trägerinteressen zu beheben.

In dem Zielproblem lassen sich für TREML alle Fragen der Entwicklung von Curricula brennpunktartig zusammenfassen. Als wichtige curriculare Problemfelder nennt er:

- "Das Formulierungsproblem (Was bedeutet das Lernziel?)
- Das Instanzenproblem (Wer vertritt oder entscheidet über das Lernziel?)
- Das Adressatenproblem (Für wen soll dieses Lernziel gel-

ten?)
- Das Entdeckungsproblem (Wie ist man auf dieses Lernziel gekommen?)
- Das Klassifikationsproblem (In welcher Beziehung - Ordnung - steht dieses Ziel zu anderen Lernzielen?)
- Das Realisierungsproblem (Wie wird dieses Lernziel am besten erreicht?)
- Das Evaluationsproblem (Wie kann kontrolliert werden, ob dieses Lernziel erreicht ist?)
- Das Begründungs- oder Rechtfertigungsproblem (Wie wird das Lernziel begründet?)" (TREML 1972, S. 9 f.) (1)

Dieser Klassifikation soll hier, da nicht die Entwicklung von Curricula für die betriebliche Weiterbildung, sondern deren Zielanalyse unter dem **Träger**aspekt zur Diskussion steht, nur z.T. gefolgt werden, indem zwei Problemfelder als relevant für die Analyse betrieblicher Weiterbildungsziele erachtet werden, wobei der Aspekt der Legitimation (Begründung, Rechtfertigung und Verbindlichkeitsbeschaffung) jedem einzelnen dieser zwei Bereiche zugeordnet wird. Für die Analyse verbleiben somit folgende Zielfelder betrieblicher Weiterbildung: Das Zielaussageproblem und das Zielgeltungsproblem. Das **Träger**problem wird hier unter den Legitimationsaspekt subsumiert, da untersucht werden soll, wodurch die Betriebe unter Berücksichtigung der von

---

(1) Die Funktion dieser Klassifikation sieht TREML primär in der Förderung der Kommunikation der verschiedenen an der Curriculumentwicklung beteiligten Gruppen und Institutionen (TREML 1972, S. 10). Im Sinne einer Vereinfachung will KÜNZLI die acht Problemfelder auf drei reduzieren, wobei er den Begründungs-, Rechtfertigungs- und Legitimationsaspekt als konstitutiv für alle drei Bereiche ansieht. Die Problemfelder nach KÜNZLI: Zwecksetzung (nach TREML: Entdeckungs- und Instanzenproblem), Geltungsbereich der Zwecksetzungen (nach TREML: Adressatenproblem) und Handlungsanweisungen (nach TREML: Formulierungs, Realisierungs- und Klassifikationsproblem). Vgl. KÜNZLI 1975a, S. 19

ihnen verfolgten Ziele als Weiterbildungsträger legitimiert sind.

Die in diesem Zusammenhang zu analysierenden Aussagen beschränken sich aufgrund ihrer Funktion nicht auf Informationen bezüglich dessen, "was der Fall ist oder was man tun kann", sondern sie enthalten primär Antworten auf die Frage, "was der Fall sein soll bzw. was man tun soll." (HEID 1972, S. 558 f.) Es handelt sich somit um normative Orientierungen, die nicht durch "Tatsachen" als wahr oder falsch ausgewiesen werden können, sondern sich nur mit Bezug auf Werturteile und deren Anerkennung als gültig oder ungültig erweisen; sie sind damit nicht "wahrheitsfähig". (HEID 1972, S. 559) Aus diesem Grund steht auch nicht die Qualität der in diesen Zielfeldern getroffenen Entscheidungen zur Diskussion.

Die im folgenden skizzierten Problemfelder stellen den Fundus für die Formulierung der Analysekategorien der qualitativen Inhaltsanalyse dar (vgl. Kapitel 3).

Durch die Anwendung der inhaltsanalytischen Methode sollen Informationen über die Relevanz der einzelnen Zielfelder sowie - unter Verwendung der in Abschnitt 2.2 entwickelten Legitimationskategorien - über die Legitimationsstruktur betrieblicher Weiterbildungsziele gewonnen werden (vgl. Kapitel 4).

### 2.1.1 Das Zielaussagenproblem

Der Begriff "Zielaussagenproblem" bezeichnet in zusammenfassender Weise den intentionalen, den Inhalts- sowie den Formulierungsaspekt von Zielaussagen im Bereich der be-

trieblichen Weiterbildung.

Durch die analytische Differenzierung zwischen der Intentionalität und der Inhaltlichkeit von Zielaussagen läßt sich die Strategie des selektiven Verhaltens (LUHMANN 1971a, S. 12) der Wirtschaft als Spiegelung einer ganz bestimmten Interessenlage deutlicher festmachen. Da die Offenlegung der Ziele durch allzu vage Formulierungen erschwert werden kann, soll hier zunächst auf das Formulierungsproblem von Zielaussagen eingegangen werden.

### 2.1.1.1 Der Formulierungsaspekt

Aussagen darüber, "was der Fall sein soll", enthalten - unterstellt man ihnen Verhaltensbedeutsamkeit - eine präskriptive (auszeichnende) und eine deskriptive (sachliche) Komponente (vgl. HEID 1972, S. 560). Reine Präskriptionen wie "Verwirkliche das Gute" zeichnen sich nach HEID zwar durch die Eigenschaft aus, überall gültig zu sein, sie erkaufen sich diesen "Absolutheitscharakter" allerdings durch Verhaltensirrelevanz. "Für das konkrete Handeln wird ein Postulat erst in dem Maße bedeutsam, in dem es deskriptive Dimensionen und Implikationen besitzt, in dem es angibt, welche Tatbestände unter welchen Umständen als Verwirklichung des Guten anzusehen sind." (HEID 1970, S. 386 f.)

Die Beschreibung des situativen Aspekts in den einzelnen Zielaussagen kann allerdings auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen liegen. Das Spektrum der Zielformulierungen bewegt sich unter dieser Hinsicht zwischen operationalen Beschreibungen, die genau angeben, welches Verhalten am Adressaten beobachtet werden soll und abstrakten Beschreibungen, die zahlreiche alternative Konkretisierungen zulassen. Je-

der dieser Abstraktionsstufen kommt dabei eine bestimmte Funktion zu (1). Abstrakte Zielaussagen zeichnen sich besonders durch die Ambivalenz ihrer Funktion aus. Aufgrund ihrer Informationsarmut lassen sie unterschiedliche Interpretationen zu. Sie bleiben damit trotz ihres Verbindlichkeitsanspruchs letztlich doch unverbindlich (Leerformelcharakter). Da der Gehalt ihrer Aussage empirisch nicht überprüfbar ist, kann auch der Adressant nicht auf einen bestimmten Inhalt festgelegt werden. Diesem ist es dadurch möglich, auf Einwände, die auf die Widersprüchlichkeit seines Handelns hinweisen, in seinem Sinne zu entgegnen . Der eine versteht z.B. "unter 'Befähigung seine Pflicht zu erfüllen' vielleicht das Erziehungsziel, junge Menschen zur Anerkennung und Unterstützung des gegebenen politisch-gesellschaftlich-kulturellen Systems zu erziehen, der andere aber das entgegengesetzte Ziel, nämlich zur Kritik, zur Veränderung, vielleicht zum Sturz dieses Systems zu motivieren." (KLAFKI 1972, S. 26) Zielaussagen dieser Qualität sind deshalb nicht ohne weitere Informationen diskutierbar.

Abstrakte Zielformulierungen implizieren darüber hinaus eine weitere Gefahr dadurch, daß sie der bewußten oder unbewußten Verschleierung konkreter Ziele dienen können. Bei dem Erziehungsziel, den jungen Menschen zur Erfüllung seiner "Bestimmung" zu erziehen, kann z.B. unausgesprochen diese Bestimmung als "Bindung an das soziale Herkommen" oder an eine bestimmte soziale Schicht oder Gruppe, in die der junge Mensch hineingeboren wird, gedeutet werden, "und man erzieht nun, vielleicht mit subjektiv gutem Gewissen, in diesem Sinne, nämlich vermeintlich im Sinne eines 'hohen' wertvollen Erziehungsziels, ohne zu erkennen oder ohne zu enthüllen, daß man in die abstrakte Formel von der 'Bestimmung' einen ganz besonderen, höchst problematischen

---

(1) Zur formalen Dreistufung von Zielaussagen in Richtziele, Grobziele und Feinziele vgl. Ch. MÖLLER (1976).

Sinn hineingelegt hat und daß man dadurch junge Menschen an ihr soziales Herkommen fesselt." (KLAFKI 1972, S. 26) Leerformeln vermögen damit jeder beliebigen Ideologie den Anschein höherer Berechtigung zu geben, wie auch die Konstanz von Prinzipien vorzutäuschen.

Neben diesen negativen Funktionen besitzen Leerformeln für TREML allerdings auch einen positiven Aspekt, indem sie besonders in pluralistischen Gesellschaften den notwendigen Konsensus herstellen. Dieser wird dadurch erreicht, daß bei der Formulierung der kollektiven letzten Werte auf ein sehr hohes Abstraktionsniveau ausgewichen wird. Auf diese Weise entstehen zwar Leerformeln, "sprachliche Gebilde mit wenig Informationsgehalt. Diese Leerformeln erfüllen aber trotz ihrer offensichtlichen Informationsarmut eine sehr wichtige Funktion. Das bewweist ein Blick in die Parteiprogramme und Bildungspläne." (TREML 1972, S. 48)

Der Verweis auf ein Konsensus vorgebendes abstraktes Ziel geschieht dabei im Sinne der Verfahrenslegitimation. Man beruft sich auf ein Ziel, das selbst nicht mehr der Legitimation bedarf. (1)

Dieser positiven Deutung von Leerformeln kann hier allerdings nicht gefolgt werden. Der Versuch, Konsensus vorzugeben, wohlwissend, daß dieser aufgrund der unterschiedlichen - z.T. konträren - gesellschaftlichen Interessenlage faktisch nicht leistbar ist, kann keine Basis für das Zusammenleben von gesellschaftlichen Gruppen in einer Demokratie sein. Kooperationsbereitschaft und Konfliktaustragung sind vielmehr zwei komplementäre Prinzipien in einer demokratischen Gesellschaft.

---

(1) Zur Problematik der Legitimation durch Verfahren vgl. Abschnitt 2.2.3.1.2

Eine gewisse Notwendigkeit, Ziele allgemein zu formulieren, sieht auch MAYNTZ in demokratisch aufgebauten Organisationen, bei denen die Mitglieder an der Zielsetzung beteiligt sind. Das Organisationsziel (Richtziel) muß hier, da es die Interessen der Mitglieder zu berücksichtigen hat, in allgemeiner Form festgelegt werden. Unter diesem abstrakten Ziel muß es allerdings eine Vielzahl konkreter Einzelziele geben (vgl. MAYNTZ 1968, S. 67).

Das Problem, den eigentlichen Anspruch von Zielaussagen festzumachen, ist im Bereich unternehmerischer Weiterbildungsarbeit sehr aktuell. Aufgrund der schwerpunktmäßigen Diskussion über die Zielsetzung betrieblicher Weiterbildungsarbeit in bildungspolitischen Schriften der Betriebe und ihrer Verbände, die sich eo ipso durch Formalismus bzw. Inhaltslosigkeit auszeichnen (das gilt in gleicher Weise auch für entsprechende Aussagen in programmatischen Schriften anderer Verbände oder der Parteien), ist die Breite der Gültigkeit dieser Aussagen nicht ohne weiteres eingrenzbar.

Sie weisen damit die gleichen Mängel auf, die KLAFKI - wie oben angesprochen - allgemein bei Aussagen mit hohem Abstraktionsniveau konstatiert, nämlich die Provozierung von Mißverständnissen oder die Verschleierung konkreter Ziele. Zielformulierungen, die unterschiedliche Interpretationen zulassen, wie z.B. "Ziel der Erwachsenenbildung der Wirtschaft ist es, der arbeitspraktischen, der geistig-theoretischen und der sozial-moralischen Ermächtigung des Menschen so zu dienen, daß er die Möglichkeiten der Güterherstellung, der Güterverteilung zum Nutzen und Segen der Gesellschaft nutzt" (ARLT 1971 a, S. 44), sind nicht selten.

Diese Ungenauigkeit bei der Formulierung von Zielaussagen ist jedoch nicht unbedingt auf Unvermögen oder Nachlässigkeit zurückzuführen. Nach ETZIONI geben die Leiter von Or-

ganisationen ganz bewußt von der eigentlichen Zielsetzung der Organisation abweichende Ziele an. "Sie tun dies, weil eine solche 'Maskerade' gerade den echten Organisationszielen dienen kann. So kann es für eine Organisation, deren Zweck es ist, Gewinn zu erzielen, von Vorteil sein, als Ausbildungsorganisation zu gelten, die nicht nach Gewinn strebt." (ETZIONI 1971, S. 18)

Eine gewisse Ungenauigkeit bei der Definition der Zielsysteme von Organisationen, die unterschiedliche Interpretationen zulassen, ist allerdings für alle Organisationen charakteristisch. "Es ist ein typisches Merkmal politischer Prozesse, daß man sich auf 'Kompromißformeln' einigt, die in der Regel mehrere Auslegungen zulassen. Je allgemeiner und vager solche Kompromißformeln sind, desto eher besteht vielfach die Möglichkeit, die Unterstützung und Zustimmung weiter Kreise der tatsächlichen und potentiellen Organisationsteilnehmer zu erlangen." (KIRSCH 1977, S. 152)

Diese Art der Konsensuserreichung gilt nach SIEBERT für alle Weiterbildungsträger. Selbstbestimmung als oberstes Richtziel des Lernens im quartären Bildungsbereich beispielsweise kann sich auf einen verbalen gesellschaftlichen Konsensus berufen und kein Träger von Weiterbildungsmaßnahmen wird diese Funktionsbestimmung bestreiten oder ablehnen (vgl. SIEBERT 1972**b**,S. 142). "Je mehr diese oberste Zielkategorie, die vielfach als Leerformel verwendet wird, konkretisiert und präzisiert wird, desto mehr werden jedoch konvergierende Interessen und Auffassungen zutage treten. Gelegentlich entsteht der Eindruck, als würden emanzipatorische Lernziele solange begrüßt und bejaht, wie diese Selbstbestimmung politisch folgenlos bleibt, nicht in Form von Mitbestimmung an politischen, sozialen und ökonomischen Entscheidungsprozessen aktualisiert wird und die bestehenden Interessen und Machtpositionen nicht tangiert." (SIEBERT 1972**b**,S. 142)

Der empirische Aussagegehalt von Weiterbildungszielen wird deshalb erst manifest in der Konfrontation dieser vagen Zielsetzungen mit den konkret formulierten und realisierten Zielen der betrieblichen Weiterbildungsprogramme. Durch die Reduktion auf das den Leerformeln immanenten Interpretationspotentials gewinnen die informationsarmen Formulierungen an Konkretheit. Diese Konkretisierung kann in analytischer Differenzierung im Hinblick auf den Inhalts- und Intentionsaspekt erfolgen.

### 2.1.1.2 Der intentionale Aspekt

Pädagogische Zielsetzungen - wie oben ausgeführt - beschreiben immer einen Soll-Zustand, d.h. sie signalisieren, was jemand zu tun hat. Da diese Sollensforderungen (Normen) nicht unabhängig von wertenden und wollenden Subjekten gedacht werden können, spiegeln sie das Wertungssystem dessen wieder, der sie setzt bzw. vertritt (1). Sie sind damit u.a. auch immer auf eine bestimmte historische Situationen bezogen. "Das bedeutet zugleich, daß sie mit kulturellen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Vorgängen, Gruppen und Interessen zusammenhängen." (KLAFKI 1972, S. 30) (2)

---

(1) Vgl. BREZINKA 1975, S. 142 ff. Im Hinblick auf die Schule formuliert SPIES, daß ihre Gestalt, ihr Gefüge offensichtlich bestimmt wird durch "die Ansicht darüber, was sie soll, was ihr wichtig und unwichtig ist, was geschätzt, hochgewertet wird. Komplexe Gebilde formen und stabilisieren sich durch Wertperspektiven. Durch sie gewinnt das Gefüge sein Gesicht, seine 'Idee', sein Aussehen." (SPIES 1978, S. 18)

(2) Die Verknüpfung von pädagogischen Zielen mit den Interessen bestimmter Gruppen oder bestimmten sozialen Prozessen muß denjenigen, die die Ziele festlegen oder vertreten, nicht immer bewußt sein.

Jedes Erziehungsziel enthält nach KLAFKI immer mindestens vier Aspekte teils über die gegenwärtige, teils über die zukünftige Wirklichkeit (z.B. über die gegenwärtige oder zukünftige Struktur der Berufstätigkeit).

Die vier Aspekte sind (KLAFKI 1972, S. 31):

- "eine Deutung und Bewertung der gegebenen geschichtlichen Situation;
- eine Auffassung über die Stellung der Jugend als der nachwachsenden Generation in dieser geschichtlichen Situation;
- ein gedanklicher Vorgriff auf die weitere Entwicklung des betreffenden wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen Systems und eine Leitvorstellung für seine Gestaltung;
- eine Vorstellung von den Möglichkeiten und Aufgaben der nachwachsenden Generation in der so vorweggenommenen Zukunft."

Projiziert man diese Aspekte auf die betriebliche Bildungsarbeit, so folgt daraus, daß sich in den betrieblichen Weiterbildungszielen die Einschätzung der einzelnen Betriebe bzw. der Wirtschaft hinsichtlich der gegenwärtigen Situation und ihrer Vorstellungen von der künftigen betrieblichen und gesellschaftlichen Entwicklung und dem gewünschten Verhalten der Mitarbeiter manifestiert.

Die enge Verknüpfung zwischen einer bestimmten pädagogischen Zielsetzung und einem bestimmten Gesellschaftsbild expliziert KLAFKI u.a. an WEINSTOCKs Überlegungen zur pädagogischen Zielproblematik in einer Industriegesellschaft. Dieser vergleicht das moderne System der Arbeitswelt mit einer Maschine und stellt fest (WEINSTOCK, zitiert nach KLAFKI 1972, S. 28):

"Dreierlei Menschen braucht die Maschine: den, der sie bedient und in Gang hält; den, der sie repariert und verbessert; schließlich den, der sie erfindet und konstruiert. Hier ergibt sich: Die richtige Ordnung der modernen Arbeitswelt gliedert sich, im großen und ganzen und in typisierter Vereinfachung ... in drei Hauptschichten: die große Masse der Ausführenden, die kleine Gruppe der Entwerfenden und dazwischen die Schicht, die unter den beiden anderen vermittelt. D.h.: Die einen müssen anordnen und verordnen, die anderen müssen die Ordnungsgedanken ausführen; aber damit das ordentlich geschieht, muß eine dritte Gruppe den Übergang vom Gedanken zur Tat, von der Theorie zur Praxis vermitteln.

... Die ersten müssen zuverlässig antworten, die dritten selbständig fragen können; die Mittelschicht aber ist dafür verantwortlich, daß die Fragen der einen von den anderen richtig verstanden werden ... Was ergibt sich nun aus dieser Struktur unserer modernen Arbeitswelt für den Aufbau des Bildungswesens? Offenbar verlangt die Maschine eine dreigegliederte Schule: eine Bildungsstätte für die Ausführenden, also zuverlässig antwortenden Arbeiter, ein Schulgebilde für die verantwortlichen Vermittler und endlich ein solches für die Frager, die sogenannten theoretischen Begabungen."

Aufbau und Struktur des Bildungs- bzw. Gesellschaftssystems werden bei WEINSTOCK mit den spezifischen Anforderungen des technologischen Entwicklungsstandes legitimiert. Nicht die individuelle Förderung des Menschen zu einem aktiv eigenverantwortlich handelnden Wesen, das sich entsprechend seiner Fähigkeiten entwickeln kann, ist Ziel pädagogischen Handelns, sondern die Qualifizierung des Menschen zum "Bedienen" der Maschinen. Deren Entwicklungsstand bestimmt Qualität und Quantität der menschlichen Qualifikationen. Der Mensch ist damit diskreditiert als "Reaktor" von tech-

nischen "Output-Reizen". Seine gesellschaftliche Stellung wird ausschließlich bestimmt durch seine Funktion im Arbeitsprozeß.

Die Analyse pädagogischer Ziele hat hier ideologiekritische Aufklärung zu leisten, "sei es, daß sie verborgene Interessen, die hinter bestimmten pädagogischen Zielsetzungen stehen können, aufdeckt, sei es, daß sie die Interessen, die der Annahme oder der Ablehnung bestimmter Erziehungsziele durch bestimmte Menschengruppen zugrunde liegen, enthüllt." (KLAFKI 1972, S. 48) (1)

Diese Aufklärung kann in analytischer Differenzierung unter zwei Aspekten erfolgen, zum einen durch Dekuvrierung der den Zielen zugrunde liegenden Wertehierarchien und zum anderen durch Offenlegung der Intentionalität dieser Ziele und damit der sie konstituierenden Interessen.

Die Weiterbildung von Erwachsenen ist hinsichtlich ihrer Interessenlage ambivalent. Weiterbildung im Sinne der Förderung der Entwicklung der Persönlichkeit des einzelnen liegt im individuellen Interesse, Weiterbildung verstanden als Beschaffung des für die Realisierung des Betriebsziels notwendigen Qualifikationspotentials liegt im partikularen Interesse der Unternehmen und Weiterbildung, die auf den "mündigen" Staatsbürger abhebt, liegt im universellen Interessenrahmen.

Die Interessen der Individuen, der gesellschaftlichen Subgruppen sowie der Gesamtgesellschaft an der Weiterbildung können teils kongruent sein, teils jedoch auch in Konkurrenz zueinander stehen. Die Entscheidung für oder gegen

---

(1) Zur ideologiekritischen Analyse von Aussagen zur betrieblichen Weiterbildung vgl. **Kapitel** 3

ein bestimmtes Ziel ist immer vor dem Interessenhorizont desjenigen zu sehen, der die Entscheidung trifft. Dieser Interessenhorizont soll hier in bezug auf die Zielentscheidungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung durchleuchtet werden (auf die notwendige Legitimation der getroffenen Zielentscheidungen wird in Abschnitt 2.2 eingegangen).

Aufgrund der weitgehenden Autonomie der Weiterbildungsträger sind deren Zielsetzungen zunächst vor dem Hintergrund des jeweiligen institutionellen Bedingungsrahmens zu sehen. In unserem Bezug, der betrieblichen Weiterbildung, ist das die Verfaßtheit des Subsystems "Wirtschaft", der privatwirtschaftlich-unternehmerische Kontext.

Die betriebliche Weiterbildung findet in einer Organisation statt, die zum Zwecke der Erstellung von Gütern oder Dienstleistungen mit dem Ziel der Gewinnmaximierung und nicht zur Weiterbildung der Beschäftigten gegründet ist. Das Interesse des Betriebes an der Weiterbildung der Beschäftigten ist das der Verwertung ihrer neuen Qualifikationen. Dieser Aspekt dominiert Ziele und Inhalte betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen. Von daher muß es in der betrieblichen Weiterbildungsarbeit zwangsläufig zu Konflikten zwischen wirtschaftlichen und pädagogischen Ansprüchen kommen, da pädagogische Maßnahmen sich nicht mit dem Maßstab der Effizienz im ökonomischen Sinn messen lassen. Es handelt sich hier also um einen funktional-strukturellen Konflikt, dem eine ganz bestimmte Interessen- bzw. Machtsituation zugrunde liegt. Dieser kann daher nicht durch den Hinweis auf die (angeblich) bestehende Harmonie von Betriebs- und Beschäftigteninteresse geleugnet werden; er muß vielmehr ausgetragen werden. Die Frage ist, ob allen betrieblichen Weiterbildungsreferenten dieser Konflikt bewußt ist und wenn ja, wie sie sich in dieser Situation verhalten.

Die enge Verknüpfung von betrieblichen Weiterbildungszielen und unternehmerischen Interessen könnte andererseits aufgrund der funktionalen bzw. sozialen Interdependenz der Beziehungen von Teilbereichen unserer Gesellschaft bzw. der Menschen innerhalb der Gesellschaft entflochten werden. Betriebliche Weiterbildung findet nicht in einem gleichsam von gesellschaftlich-historischen Bedingungen losgelösten Raum statt.

Der Betrieb als Teil der Gesellschaft hat für die Gesellschaft bestimmte Aufgaben zu übernehmen. Der Betrieb als Geflecht sozialer Beziehungen hat sich mit einer Vielzahl von außerbetrieblich geprägten Verhaltensweisen und Normen sowie Forderungen auseinanderzusetzen. Die betriebliche Weiterbildungsarbeit wird daher mit individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen konfrontiert, die nicht unbedingt deckungsgleich mit dem Unternehmensziel sein müssen.

Jedes Organisationsmitglied "verfügt über individuelle Werte oder Ziele, die es mit seiner Beteiligung an der Organisation erfüllt sehen möchte." (KIRSCH 1977, S. 129) Diesen Werten und Zielen wird zum Teil von der Organisation entsprochen. Daneben sieht sich das Individuum aber auch gezwungen, Beiträge für die Organisation zu leisten, die es negativ bewertet. Diese Beiträge wird es jedoch nur solange erbringen, wie es die Anreize, die es von der Organisation erhält, höher einschätzt (vgl. KIRSCH 1977, S. 129).

Im Hinblick auf die Organisation Betrieb müßte hier einmal der Frage nachgegangen werden, welche Möglichkeiten dem einzelnen Beschäftigten zur Verfügung stehen, um sein Anreiz-Beitrags-Gleichgewicht zu wahren.

Auf die unterschiedlichen Gruppen, die an der Weiterbil-

dung ein Interesse haben, weist u.a. die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hin. "Weiterbildung kann weder als beliebige Privatsache noch als eine nur Gruppeninteressen dienende Maßnahme betrachtet und behandelt werden. Es kann vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Anzahl von Menschen unterstellt werden, das ähnlich stark ist wie das gesellschaftliche Interesse an der Schulbildung für alle." (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 199)

Im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung liegen nach LIPSMEIER die Ziele der verschiedenen Interessengruppen innerhalb eines Spektrums, das durch die Pole individuelle Qualifiaktionsverbesserung zum gesellschaftlichen Wohle innerhalb vorgegebenen sozialen und technischen Wandels und individueller Qualifikationsverbesserung zur gesellschaftlichen Veränderung unter Mitbestimmung über Richtung und Ausmaß sozialen und technischen Wandels begrenzt wird (vgl. LIPSMEIER 1978, S. 13).

SCHMIEL nennt als Leitziele, die vor allem für die berufliche Weiterbildung bedeutsam sind, unter

- anthropologischer Hinsicht: die "Förderung und Festigung der Fähigkeit des Menschen zur Selbstbestimmung seines Handelns in Verantwortung sich selbst, den Mitmenschen und den Sachgesichtspunkten der jeweils zu lösenden Aufgabe gegenüber"
- gesellschaftspolitischer Hinsicht: die Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben sowie zur Mitwirkung an der Verbesserung der Umweltverhältnisse
- der Hinsicht des Beschäftigungssystems: die Förderung der Flexibilität (vgl. SCHMIEL 1977, S. 151 ff.).

Ebenfalls im Hinblick auf die besondere Aufgabe einer beruflichen Weiterbildung nennt v. HENTIG (zitiert nach SCHMIEL 1977, S. 152) folgende Ziele:

- "Verstehen lernen, wie die Arbeit unser Leben ermöglicht und welche besonderen Prozesse, Einrichtungen, Gliederungen die heutige Arbeitswelt als einen Funktionszusammenhang kennzeichnen";
- Lernen, wie man sich in ihr frei behauptet, indem man sich
  a) eine besondere Kompetenz zulegt, die man
  b) vorurteilslos wählt und vorbereitet und die man
  c) verändern und wechseln kann";
- Lernen, wie man sich entlastet durch Techniken, Maschinen und Kooperation";
- Lernen, wo die Grenzen der Zuständigkeit des herrschenden Leistungsprinzips liegen: dort, wo es die Selbstverwirklichung den verdinglichten Relationen des Systems unterwirft".

Kennzeichnend für die hier referierten Ziele einer beruflichen Weiterbildung ist die Tendenz, die berufliche Qualifizierung von Beschäftigten nicht ausschließlich unter dem Aspekt ihrer technisch-fachlichen Befähigung zu sehen, sondern in die entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen immer auch die Auseinandersetzung mit dem sozio-ökonomischen Umfeld mit einzubeziehen, in dem Arbeit zu erbringen ist (1). Die Weiterbildung der Beschäftigten tangiert damit zugleich individuelle, partikulare (wirtschaftliche) und universelle (gesamtgesellschaftliche) Interessen.

Von der Wirtschaft selbst wird die enge Verflechtung dieser drei Bereiche gesehen und sie fühlt sich verpflichtet,

---

(1) Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum Qualifikationsbegriff **auf S. 62 ff.**

sich hier zu engagieren. "Bildungspolitik ist ein tragendes Element moderner Gesellschaftspolitik. Die unternehmerische Wirtschaft sieht ihre Pflicht und ihr Recht zur Mitsprache und Mitwirkung in der bildungspolitischen Diskussion nicht nur dadurch begründet, daß sie Bedarfsträger für Arbeitsleistung durch qualifizierte Arbeitskräfte ist. Vielmehr hält sie eine eigene bildungspolitische Position und entsprechende Initiativen auch aus ihrer Verantwortung für das gesellschaftliche Ganze für unabdingbar." ( **BDA** 1975 **S. 76) (1)**

Die Verpflichtung dem "gesellschaftlichen Ganzen" gegenüber scheint jedoch primär in der Bereitschaft, Bildungsträgerfunktion zu übernehmen und weniger in der Orientierung ihrer Zielvorstellungen an gesamtgesellschaftlichen Zielen zu bestehen. Hier wehrt sich die Wirtschaft gegen jeden Einfluß von außen (vgl. v. AMERONGEN 1976, S. 2). Sie will eher selbst Einfluß nehmen.

Eine besondere Aufgabe sehen (nach ARLT) die Betriebe in der Förderung ihrer Mitarbeiter. "Die Erwachsenenbildung in der Wirtschaft hat von Anfang an die sozialen Aspekte der Zuteilung gleicher Chancen bei gleicher Begabung und Leistung sowie den Aspekt der Entwicklung des ganzen Menschen stets mitbeachtet, und zwar im Sinn der inneren Einheit von fachpraktischer, personaler und sozialer Entwicklung des einzelnen. In gleicher Weise gehört das Gebot der sozialen Durchlässigkeit zu den pragmatischen Grundsätzen der Erwachsenenbildung der Wirtschaft." (ARLT 1975, S. 28)

Als Motive für das Engagement der Wirtschaft im Bildungsbereich nennt z.B. BAETHGE vier Motive: das gesellschafts-

---

(1) Vgl. hierzu auch die Stellungnahme eines betrieblichen Bildungsmanagers in SASS u.a. (1974, S. 51).

politische, das sozialpolitische, das betriebspolitische und das technologisch-ökonomische Motiv (vgl. BAETHGE 1973, S. 60 - 66).

Geht man davon aus, daß die Wirtschaft als Träger von Weiterbildungsmaßnahmen autonom ist und sie damit alle oben genannten potentiellen Weiterbildungsziele realisieren kann, dann stellt sich die Frage, welche Strategie der Selektion von Weiterbildungszielen die Wirtschaft verfolgt, d.h. wessen Interessen letztlich ausschlaggebend sind bei der Auswahl der Ziele, der Inhalte oder der Zielgruppen für die betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen.

Die Frage nach dem Geltungsbereich der Weiterbildungsziele in der Wirtschaft - den Zielgruppen - ist in diesem Zusammenhang wichtig, da für Mitarbeiter und Führungskräfte jeweils eigene Weiterbildungsprogramme angeboten werden, die sich nicht mit der unterschiedlichen Fachkompetenz der Adressaten begründen lassen. Kurse für Führungskräfte, die als eine Initiative zur Selbstbildung sowie als ein Selbstbildungsprozeß angelegt sind, werden trotz der attestierten Übertragbarkeit auf die Bildungsarbeit mit anderen Gruppen kaum für Mitarbeiter der unteren betrieblichen Hierarchiestufen veranstaltet. Die Begründung dafür liefert ARLT, langjähriger Direktor des Instituts der Deutschen Wirtschaft, indirekt mit dem Hinweis auf die Voraussetzungen derartiger Maßnahmen. "Voraussetzung ist allerdings, daß das Ziel der Veranstalter ist, den Teilnehmern Hilfen für ihre personale Entwicklung zu geben und Gruppen die Integration und emanzipatorische Prozesse, d.h. Prozesse der Selbstfindung und der Befreiung von Fremdbestimmung zu ermöglichen." (ARLT 1974, S. 170)

Bei den Mitarbeitern der unteren betrieblichen Rangstufen und damit bei der überwiegenden Mehrheit der Beschäftigten

scheint damit auf die Förderung von Fähigkeiten verzichtet zu werden, die sich verhältnismäßig schwer disziplinieren lassen (vgl. LEMPERT 1974, S. 22).

Die betriebliche Weiterbildungsarbeit erfährt hier eine gezielte freiwillige Beschränkung. Wie groß diese ist und welche Interessensphären (Betrieb/Wirtschaft, Gesellschaft und Individuum) sie betrifft, soll u.a. über die Analyse der Inhalte der betrieblichen Weiterbildungsprogramme sowie deren Geltungsbereiche festgemacht werden.

Betriebs- und Beschäftigteninteresse markieren damit das Spannungsfeld gegensätzlicher aber auch partiell gleichlaufender Bildungsziele von abhängig Beschäftigten und Unternehmern.

2.1.1.3 Der Inhaltsaspekt

Die Intentionalität von Weiterbildungszielen bedarf, soll sie verhaltenswirksam werden, der inhaltlichen Konkretisierung, d.h. der Verbindung mit materialen Lehrgegenständen. Denn Aussagen darüber, was sein soll, sind nur dann verhaltensbedeutsam, wenn sie nicht nur Präskriptionen (wertende Auszeichnungen, Wertzuschreibungen oder Imperative) enthalten, "sondern auch einen deskriptiven Gehalt besitzen, in dem diejenigen Tatbestände benannt oder beschrieben werden, die als wertvoll oder erstrebenswert bewertet werden bzw. gelten." (HEID 1972, S. 559)

Die Sollensforderungen, wie sie im vorhergehenden Abschnitt für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung diskutiert wurden und die durch die Pole "gesamtgesellschaftliches Interesse", "Interesse der Wirtschaft" und "individuelle In-

teressen der Beschäftigten" begrenzt werden, bedürfen somit der genauen Deskription der gewollten psycho-physischen Dispositionen der Adressaten.

Welches Verhalten anzustreben ist und wie die entsprechenden Inhalte in die Veranstaltungen einzubringen sind, ist - wie im vorhergehenden Abschnitt angedeutet - den Betrieben freigestellt. Gesetzliche Auflagen existieren nur für diejenigen Bildungsmaßnahmen, in denen staatlich anerkannte Qualifikationen erworben werden können (1) bzw. die nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) im Rahmen der institutionellen Förderung der beruflichen Bildung bezuschußt werden (2).

Da die Betriebe jedoch nur in geringem Umfang staatlich anerkannte Bildungsabschlüsse vermitteln bzw. öffentliche Gelder in Anspruch nehmen, wird die betriebliche Weiterbildung fast kaum durch staatliche Auflagen reglementiert. Nach einer Erhebung des Statistischen Landesamtes von Baden-Württemberg wurden 1973 im Bereich der Unternehmen von 4390 Veranstaltungen (108662 Teilnahmefälle) nur 169 Veranstaltungen (3276 Teilnahmefälle) durchgeführt, die zur

---

(1) Vgl. § 47 des Berufsbildungsgesetzes. Dort wird z.B. festgelegt, daß bei Umschulung für einen anerkannten Ausbildungsberuf das Ausbildungsberufsbild, der Ausbildungsrahmenplan und die Prüfungsanforderungen unter Berücksichtigung der besonderen Erfordernisse der beruflichen Erwachsenenbildung zugrunde zu legen sind.

(2) Hier muß es sich um Maßnahmen handeln, die nach Dauer, Gestaltung des Lehrplans, der Unterrichtsmethoden etc. eine erfolgreiche berufliche Bildung erwarten lassen (vgl. § 34). Ähnlich ist die Situation im gesamten quartären Bildungsbereich. Auch dort werden nur solchen Bildungseinrichtungen Auflagen in inhaltlicher, methodischer, personeller und organisatorischer Hinsicht gemacht, die öffentliche Gelder erhalten oder staatlich anerkannte Lehrgänge durchführen (vgl. die Erwachsenenbildungs- bzw. Bildungsurlaubsgesetze der Länder).

Teilnahme an staatlich oder gesetzlich anerkannten Prüfungen berechtigten (vgl. Die Weiterbildung 1972 - 1974, S. 98).

Als Eingriff in die Autonomie der Weiterbildungsträger sind hier auch nicht die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zu verstehen, die z.B. auch für berufliche Bildungsmaßnahmen die Vermittlung von Einsichten in politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge vorschlägt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 57), da es sich nur um Zielperspektiven ohne Verbindlichkeitscharakter (Kann-Norm) handelt.

Entsprechend der oben genannten Bandbreite intentionaler Aspekte beruflicher Weiterbildungsziele nennt z.B. SAHM als Themen für betriebliche Weiterbildungsveranstaltungen ein Spektrum, das von Wissen und Können für einen begrenzten Bereich, dem Arbeitsplatz, bis hin zu berufsunabhängigem Wissen und Können reicht:

"1. Generelles Wissen und Können (Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik, Menschenkenntnis und zwischenmenschliches Verhalten)
2. Berufsbezogenes Wissen und Können (hinsichtlich Lernen und Leisten, Führen und Kooperieren)
3. Fach- und Funktionsbezogenes Wissen und Können (technische und kaufmännische, organisatorische und Managementkenntnisse sowie Fähigkeiten)
4. Produktionsbezogenes Wissen und Können (branchen- und marktorientierte Kenntnisse sowie Fähigkeiten)
6. Arbeitsplatzbezogenes Wissen und Können (nach speziellen Tätigkeiten differenzierte Kentnisse sowie Fähigkeiten." (SAHM 1974, S. 595)

Ähnlich differenzierte Themenkreise nennt auch die Broschüre "Bildungsarbeit im Unternehmen" der Siemens AG. Unter den Stichworten Fachliche Weiterbildung, Weiterbildung am Arbeitsplatz, Allgemeine Weiterbildung und Bildungsmaßnahmen für Führungskräfte werden exemplarisch folgende Themen genannt:

"Fachliche Weiterbildung
Bauelemente, Datentechnik, Energietechnik, Installationstechnik, Medizinische Technik, Nachrichtentechnik, Messen, Steuern, Regeln, Automatisieren, Konstruktion und Fertigung, Werkstoffe, Technologie, Verfahrenstechnik, Mathematik, Naturwissenschaft, Betriebswirtschaft, Vertrieb, Planung und Organisation u.a.m.

Weiterbildung am Arbeitsplatz
Themen, die sich aus der praktischen Auseinandersetzung mit neuen Aufgabenstellungen ergeben

Allgemeine Weiterbildung
Methodik der geistigen Arbeit, Sprachen, Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik u.a.m.

Bildungsmaßnahmen für Führungskräfte
Ziele, Organisation und Funktion des Unternehmens, Unternehmensführung, Personal- und Sozialpolitik, Der Mitarbeiter im Unternehmen, Das Unternehmen in der Gesellschaft u.a.m. Siemens-Unternehmungsspiel" (Siemens AG 1974, S. 18).

Entsprechend umfassend sieht auch KOCH den Inhaltsbereich der betrieblichen Weiterbildung. Abgesehen von funktionalen Bildungsprozessen erstreckt sich die institutionalisierte Weiterbildungsarbeit von schlichten Anlernmaßnahmen bis hin zum anspruchvollsten Management Development oder zur Spezialistenweiterbildung. Bildung wird hier im umfas-

senden Sinne vom Beruf her aufgefaßt, wobei das Berufsleben als "Repräsentation des Ganzen unserer Welt" verstanden wird (vgl. KOCH 1978, S. 1). Einschränkend wird jedoch vermerkt, daß alle entsprechenden Bildungsaktivitäten ökonomischen Grundsätzen zu folgen haben (vgl. KOCH 1978, S. 1).

Die einzelnen Themen dieses abgestuften Systems von Inhaltsbereichen betrieblicher Weiterbildungsprogramme lassen sich - unterstellt man eine extensive Auslegung - mit einer Vielzahl der im vorhergehenden Abschnitt genannten Intentionen verbinden.

Es fällt allerdings auf, daß weitgehend Themen fehlen, die inhaltlich konkretisieren, wie bestimmte personale Ziele, beispielsweise die Förderung der individuellen Persönlichkeitsentfaltung der Beschäftigten oder deren Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen, realisiert werden sollen.

Inwieweit dieses inhaltliche Defizit auf den exemplarischen Charakter der Themenbeispiele zurückzuführen ist, oder ob diese Leerstellen ein Indiz für die Nichtberücksichtigung entsprechender Ziele in den betrieblichen Weiterbildungsprogrammen sind, wird hier zu untersuchen sein.

Von seiten der Gewerkschaft wird allerdings die Zuständigkeit der Betriebe für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter - unter inhaltlichem Aspekt - auf den Bereich der beruflichen Bildung eingeschränkt (vgl. Grundsätze und Forderungen DGB 1979, S. 9). Sie stellt sich damit gegen eine allgemeine bildungspolitische Forderung nach Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Befürchtungen, die hinter dieser Einschränkung stehen, Beeinflussung der Arbeitnehmer durch die Betriebe, ließen sich jedoch durch

ein stärkeres Engagement der Betriebsräte in Fragen der betrieblichen Weiterbildung oder durch ergänzende Mitbestimmungsregelungen zugunsten einer wichtigen bildungspolitischen Zielsetzung aus dem Weg räumen (1).

In der vorangegangenen Diskussion um den intentional-inhaltlichen Aspekt der betrieblichen Weiterbildung wurde immer wieder betont, daß Weiterbildung sich nicht einseitig als allgemeine Bildung, politische Bildung oder berufliche Bildung verstehen darf, sondern daß jede Weiterbildungsmaßnahme übergreifende Gesichtspunkte zu beinhalten hat und daß insbesondere in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen auch auf das Umfeld einzugehen ist, in das die Qualifikation eingebracht werden soll. Hier deutet sich ein neues Verständnis von Bildung an, das sich in dem Begriff der Qualifikation ausdrückt. Auf den Begriff der Qualifikation soll im folgenden Abschnitt eingegangen werden.

Exkurs: Der Qualifikationsaspekt

Die Diskussion um die Zusammenhänge zwischen Bildungswesen und wirtschaftlicher Entwicklung ist gekennzeichnet durch die intensive Auseinandersetzung mit der Qualifikationsproblematik (2). In dem Qualifikationsbegriff sieht SIEBERT die zentrale und verbindende Kategorie zwischen Lernen und Arbeit, Bildungseinrichtung und Wirtschaft

---

(1) Zum derzeitig geringen Interesse der Betriebsräte an der betrieblichen Weiterbildung vgl. Abschnitt 2.2.3.2.2

(2) Zur Einführung in die bildungsökonomische Diskussion vgl. u.a. EDDING 1963; COMBE, PETZOLD 1977; DERBOLAV 1977; ALTVATER, HUISKEN 1971; BODE 1977; HÄRTUNG u.a. 1978

(vgl. SIEBERT 1977, S. 26). Mit der Privilegierung des Qualifikationsbegriffs anstelle des traditionellen Bildungsbegriffs vollzog sich mehr als ein vordergründiger Begriffswechsel, sie signalisiert eine gleichsam "realistische Wendung in der Bildungstheorie" (BAETHGE), die Abkehr von der neuhumanistischen Bildungskonzeption mit der Differenzierung zwischen beruflicher Bildung als individueller Existenzsicherung und (davon abgehoben) Allgemeinbildung als Chance zur freien Persönlichkeitsentfaltung und die Hinwendung zu einem Konzept, für das der Bezug auf gesellschaftliche Arbeit konstitutiv ist (vgl. BAETHGE 1974, S. 479).

Diese "Wende" wurde u.a. auch in der Veröffentlichung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates angesprochen. "Es besteht ein Anspruch ebenso des einzelnen wie der Gesellschaft darauf, daß die Selbstentfaltung der Person und die Selbständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen durch eine hinreichende Orientierung in der modernen Welt gefördert wird, insbesondere durch ein kritisches Verständnis der Zusammenhänge, die das Leben der Menschen mitbestimmen. Ebenso liegt es im Interesse des einzelnen wie der Gesellschaft, daß die Fähigkeit zur Mitwirkung im demokratischen Staat, das elementare Verständnis von Wissenschaft und Technik sowie die Fähigkeit zur beruflichen Mobilität entwickelt wird." (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 31)

Die Entfaltung der Persönlichkeit läßt sich nicht abgehoben von der gesellschaftlichen Realität verwirklichen, sie ist vielmehr eingebunden in den je aktuellen gesellschaftlichen Bedingungsrahmen.

Die begriffliche Differenzierung zwischen Bildung und Qualifikation in der heutigen bildungsökonomischen Diskussion

darf allerdings nicht wie BAETHGE betont, dahingehend mißverstanden werden, als ob innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft die Abhängigkeit der Ausbildung von den Anforderungen des Produktionsprozesses und den sie bedingenden Interessen nicht gegeben gewesen sei. "Nur gehörte es - und tut es teilweise immer noch - zum Bildungsverständnis der bürgerlichen Gesellschaft, diese Abhängigkeit systematisch aus dem Bildungsbegriff auszublenden, womit Bildung und Bildungstheorie die Funktion einer ideologischen Überhöhung der Realität erfüllen konnte." (BAETHGE 1974, S. 479 (1)

Orientierungsdatum ist jetzt nicht mehr die Beherrschung "ganzheitlicher Werkvollzüge" (BLANKERTZ, zitiert in KIPP, SEUBERT 1975, S. 164), sondern die in der gegebenen privatwirtschaftlichen Produktionsverfassung grundgelegte Anforderungsstruktur (Prinzip der Arbeitsteilung). In der durch zunehmende Technisierung und Standardisierung von Produktionsprozessen sich manifestierenden Differenzierung der Arbeitsfunktionen sieht BLANKERTZ die "humane Chance" zur Mobilität (BLAKNKERTZ, zitiert in KIPP, SEUBERT 1975, S. 164), ALTVATER dagegen eine "tendenzielle Borniertheit", da, falls es notwendig erscheint, die Spezialität einer Qualifikation jeweils durch eine neue Spezialität substituiert wird. "Die Borniertheit wird zum konstitutiven Moment wirtschaftlicher Entwicklung im Kapitalismus gemacht." (ALTVATER, zitiert in KIPP, SEUBERT 1975, S. 164)

Die hier angedeutete multivalente Sichtweise der Qualifikationsproblematik ist Ausdruck der Komplexität des Qualifikationsphänomens. Sie manifestiert sich im besonderen bei der Bestimmung dessen, was unter Qualifikation zu verstehen ist. Der geringe Konsensus ist jedoch weniger ein definitorisches Problem - dies wäre eine vordergründige

---

(1) Vgl. hierzu auch ALTVATER 1971, S. 77 f

technizistische Erklärung, wie GRÜNEWALD feststellt - als vielmehr eine Folge der Multidimensionalität des Qualifikationsphänomens und der mangelnden Bereitschaft, "normative Grundtatbestände zum Ausgangspunkt des eigenen Forschungsansatzes zu machen. Statt dessen werden normative Orientierungen implizit in einen analytisch-deskriptiven oder -prognostischen Ansatz eingebaut." (GRÜNEWALD 1979, S. 5)

In der Qualifikationsforschung werden verschiedene Begriffe in abgrenzendem bzw. überschneidendem Sinn verwandt, wie z.B. "funktionale - extrafunktionale Fertigkeiten" (DAHRENDORF 1956, S. 553), "extrafunktionale Orientierungen" (OFFE 1975 c,S. 29), "extrafunktionale Qualifikationen" (technisch-ökonomische - allgemein-soziale Qualifikationen) (vgl. VOIGT 1975, S. 59 f.), "Qualifikationen - normative Orientierungen" (LEMPERT, FRANZKE 1976, S. 18), "prozeßgebundene - prozeßunabhängige Qualifikationen" (KERN, SCHUMANN 1977, S. 70) oder "Schlüsselqualifikationen" (Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breitenelemente, Vintage-Faktoren) (vgl. MERTENS 1974).

Eine gewisse Schlüsselstellung nahm in der bisherigen Diskussion der Begriff der "extrafunktionalen Qualifikation" ein. Er impliziert Fähigkeiten und Fertigkeiten, "die über die unmittelbare Verwertbarkeit in einer eng umgrenzten Berufsposition hinausgehen und dadurch erst Mobilität und Veränderung vorhandener Arbeitsorganisation ermöglichen." (VOIGT 1975, S. 60). Dazu zählen u.a. Konzentrationsfähigkeit, Fähigkeit zu kooperativer Zusammenarbeit am Arbeitsplatz, Fähigkeit zu Solidarität, Kritikfähigkeit sowie die Fähigkeit, Zusammenhänge von Arbeit, Technik, Ökonomie, Politik und Lebensgestaltung zu erkennen (vgl. VOIGT 1975, S. 60).

Wie groß allerdings die Skepsis gegenüber diesem Begriff unter den Wissenschaftlern selbst ist, zeigte sich auf dem vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführten Colloquium zur Qualifikationsforschung. LEMPERT formulierte dort seine Einwände sehr pointiert, wobei er den Begriff "extrafunktionale Qualifikation" als unsinnig verwarf. "Jede Qualifikation erfüllt irgendeine Funktion - zumindest potentiell; die Frage ist nur, wieweit und von wem diese Funktion beachtet, gewünscht und verwertet wird. Man sollte diese meines Wissens durch Dahrendorf in die Welt gesetzte und durch Offe weiterverbreitete Redeweise endlich ganz aus dem Verkehr ziehen und statt dessen - dem Vorschlag einer Gruppe aus dem ISF (Asendorf-Krings u.a.) folgend - verschiedene Qualifikationsarten als Aspekt des Reproduktionsvermögens zu bestimmen versuchen. Mit diesem Ansatz lassen sich sowohl kurzfristig als auch langfristig bedeutsame, ebenso kapital- und arbeitsrelevante (das heißt primär im Interesse der abhängig Arbeitenden verwertbare) Qualifikationen zusammenhängend erfassen." (LEMPERT, zitiert in GRÜNEWALD 1979, S. 20 f.)

Die künftige Diskussion über die Qualifikationsproblematik muß deutlich machen, daß es sich bei dem Vermittlungsprozeß um einen ganzheitlichen handelt. "Was als extrafunktionale oder soziale Qualifikationen bezeichnet wird, nicht additiv in einen Lernzielkatalog oder eine Ausbildungsordnung aufgenommen werden. Vielmehr werden diese Qualifikationen von Rahmenbedingungen und Strukturkomponenten des Ausbildungsprozesses in vielfältiger interkorrelativer Weise beeinflußt, gefördert oder behindert." (GRÜNEWALD 1979, S. 21 f.)

Ähnliche Schwierigkeiten wie bei der inhaltlichen Bestimmung dessen, was unter Qualifikation zu verstehen ist, gibt es auch bei der Prognose hinsichtlich der Qualifika-

tionsentwicklung. Das Prognosespektrum umfaßt die Thesen der Höherqualifikation (vgl. ZANGL 1977), der Dequalifikation (vgl. MICKLER u.a. 1978), der Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. LUTZ 1976), der Andersqualifikation (vgl. JANOSSY o.J., S. 210 ff.) oder die Polarisierung der Qualifikation (vgl. KERN, SCHUMANN 1977).

Diesen unterschiedlichen Ansätzen ist z.T. der Mangel gemeinsam, "die vermittelnde Wirkung der nicht-technischen, sozialen Momente gesellschaftlicher Arbeit, die sich aus einer bestimmten Form der Produktionsverhältnisse ergeben" (LENHARDT 1974, S. 23), zu vernachlässigen. Die technische Entwicklung ist zwar eine wichtige Bedingung für die Organisation von Arbeitsrollen, daneben spielen jedoch auch soziale Faktoren eine wesentliche Rolle. Von Veränderungen der Produktivkräfte kann deshalb nicht unmittelbar auf die Arbeitsplatzstruktur geschlossen werden (vgl. LENHARDT 1974, S. 23 und SCHMITZ 1977, S. 804).

Die Betonung des "technischen Fortschritts" als zentrale Kategorie für die Qualifikationsentwicklung spiegelt sich auch in den Begründungen der Weiterbildung wider. Technischer Fortschritt erscheint hier als eine selbständige Determinante sozialen Wandels, wobei Weiterbildung als immanente und eigendynamische Folge und Voraussetzung des Industrialisierungsprozesses gesehen wird (vgl. SCHMITZ 1978, S. 27). Kennzeichnend für diese Begründungsmuster ist, "daß sie Weiterbildung als eine Engpaßvariable von Prozessen sozialen Wandels einführen: Bildung wird wie im Verständnis der aufklärerischen Pädagogik als ein eigenständiger Motor der Rationalisierung von Gesellschaft, als eine Prämisse der Industrialisierung verstanden, der sich die Betroffenen und die staatliche Politik anzupassen haben." (SCHMITZ 1978, S. 27)

Das Problem, den Qualifikationsbegriff theoretisch zu bestimmen, liegt in der Schwierigkeit, ihn zugleich als "Entfremdungsbegriff" und als "Bildungsbegriff" auszuweisen (vgl. BODE 1977, S. 22). Die Widerspruchselemente in der Qualifikationsentwicklung, deren emanzipative Perspektive in der Produktivkraftentfaltung und deren Entfremdungscharakter in den verdinglichten Warenbeziehungen privatwirtschaftlicher Produktionsverhältnisse zu sehen ist, treffen nach BODE auf der Ebene des Bewußtseins aufeinander. "Das Verhältnis zwischen diesen Polen konstituiert die politische Dimension von Qualifikation, die zugleich als Ergebnis und Voraussetzung der Dynamik der jeweiligen Entwicklungsstufe der gesellschaftlichen und individuellen Bewußtseinsverfassung anzusehen ist." (BODE 1977, S. 24)

Im folgenden ist unter Qualifikation "die Gesamtheit der an ein bestimmtes Individuum gebundenen und auf sein Arbeitshandeln bezogenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu verstehen, die es dem einzelnen ermöglichen, innerhalb eines gegebenen gesellschaftlichen Arbeitsprozesses eine bestimmte Funktion zu erfüllen." (BAETHGE 1975, S. 308) Der Bezug auf gesellschaftliche Arbeit eröffnet jedoch nur dann den Zugang zu den wirklichen gesellschaftlichen Verhältnissen (und trägt somit zur Entideologisierung des Bildungsdenkens bei), "wenn Arbeit als ein historisch spezifischer, durch das jeweils in einer Gesellschaft herrschende Produktionsverhältnis bestimmter Austausch mit der Natur begriffen" (BAETHGE 1975, S. 308) wird. (1)

---

(1) BAETHGE wendet sich in diesem Zusammenhang gegen ein enthistorisiertes Konzept, das menschliches Handeln als Handlungsstrukturanalyse zu erfassen versucht (ebd. S. 308).

Der Begriff der Qualifikation impliziert Momente der konkreten Arbeit wie auch der Entwicklung und Erhaltung der individuellen Arbeitskraft durch Aus- und Weiterbildung sowie die aktuellen Bedingungen des Austauschverhältnisses, in dem die Arbeitskraft steht, und die nicht von der je konkreten Tätigkeit gelöst werden dürfen. "Damit umfaßt der Qualifikationsbegriff sowohl die allgemeine politisch-ökonomische und soziale als auch die auf das je konkrete Arbeitshandeln bezogene intellektuelle, affektive und sensomotorische Dimension von Arbeit." (BAETHGE 1975, S. 308)

Qualifikation ist daher weder eine "synthetische" Größe (HUISKEN, zitiert in KIPP, SEUBERT 1975, S. 164), in der einzelne Arbeitsfunktionen zusammengefaßt sind, die sich beliebig kombinieren lassen, noch eine unkritische Kategorie, die nur die systemadäquate begriffliche Widerspiegelung dessen darstellt, "was die Unternehmer als vom Individuum abgelöste Fähigkeiten und Fertigkeiten über den 'Arbeitsmarkt', der damit eigentlich ein Qualifikationsmarkt ist, nachfragen." (KIPP, SEUBERT 1975, S. 166)

Ein derartiges Verständnis von Qualifikation läßt die intentional-inhaltliche Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildung auf die bloße Beherrschung von Detailfunktionen bzw. die Anpassung der Arbeitskräfte an die Bedingungen der Arbeitswelt als obsolet erscheinen.

Von seiten der Wirtschaft wird allerdings gerade die Bedeutung von arbeitsintegrierten Lernprozessen betont, eine Qualifizierungsform, die nur einen geringen oder gar keinen Formalisierungs- und Institutionalisierungsgrad aufweist. Die Hervorhebung dieser "Bildungsprozesse" wirft die Frage auf, inwieweit das hier entwickelte Verständnis von Qualifikation von der Wirtschaft geteilt wird oder ob

von ihr Weiterbildung als "Qualifikation für den Kapitalisten" (ALTVATER, zitiert in KIPI, SEUßEM 1975, S. 1964 (1), d.h. als Investition in bezug auf die Arbeitszeit gesehen wird.

### 2.1.2 Das Zielgeltungsproblem

In gleicher Weise, wie Zielsetzungen an bestimmte Adressaten gebunden sind, existieren Ziele auch nicht an sich, sondern gelten immer in bezug auf eine einzelne Person, eine Gruppe oder für alle Menschen (vgl. TREML 1972, S. 16).

Diese Gerichtetheit von Zielaussagen wird besonders deutlich in entsprechenden Formulierungen im Bildungssektor,

---

(1) Parallelen zu der Strategie der Betriebe, Arbeitnehmer prozeß-, produkt- oder anlagenbezogen heranzubilden und somit den Qualifikationsaufwand, den Aufstiegsdruck seitens der Arbeitskräfte, die Gratifizierungsmöglichkeiten durch bestimmte Arbeitsformen zu steuern oder zu neutralisieren, sehen ALTMANN, BÖHLE in den Bemühungen der Betriebe, repetitive Tätigkeiten zu humanisieren. "Das aber besagt, daß die Bemühungen um eine Humanisierung der Arbeit eher der Abwendung der schlimmsten Folgen der Arbeitsteilung dienen, als daß sie wirklich neue Effekte schaffen." (ALTMANN, BÖHLE 1976, S. 174). Eine ähnliche Steuerungsfunktion im Sinne der Unternehmensinteressen sieht SCHRÖDER in der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der Stufenausbildung. Hinter dem Etikett der Stufenausbildung verbirgt sich eine Organisationsform der Ausbildung, die den typisch strukturierten Qualifikationsbedarf des privatwirtschaftlich organisierten Beschäftigungssystems immer besser antizipiert. Diese These stützt er auf den Vorschlag des Gesamtverbands der metallindustriellen Arbeitgeberverbände, "für die Metallberufe anstatt der Stufenausbildung eine 'differenzierte Ausbildung' einzuführen, die nicht mehr aufeinander aufbauend, sondern parallel nebeneinander zweijährige und dreijährige Monoberufe mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau umfaßt." (SCHRÖDER 1979, S. 264)

die je nach ihrem Abstraktionsgrad das gewünschte Verhalten der Adressaten mehr oder weniger stringent beschreiben. Mit dem Begriff "Zielgeltungsproblem" werden in zusammenfassender Weise die Adressaten der betrieblichen Weiterbildungsziele bezeichnet.

Auf die Vielfalt der Aspekte, unter denen das Zielgeltungsproblem beispielsweise im Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung thematisiert wird (z.B. Motivation, Methodenwahl, Homogenität hinsichtlich der Lernvoraussetzungen bzw. der Erwartungen), soll hier allerdings nicht eingegangen werden, da sich das Interesse dieser Untersuchung auf die Auseinandersetzung mit den betrieblichen Weiterbildungszielen auf der T r ä g e r ebene beschränkt. Die Frage, für wen die Betriebe Weiterbildungsmaßnahmen anbieten, konzentriert sich deshalb auf den hierarchischen und funktionalen Positionsaspekt der Adressaten.

Die Beschäftigten aller Funktionsbereiche sehen sich in wachsendem Maße mit der Forderung nach Flexibilität im Arbeitsprozeß und geistiger Mobilität konfrontiert, wie beispielsweise mit der Umstellung auf neue Arbeitstechniken, der Einarbeitung an neuen Arbeitsplätzen bzw. in neuen Tätigkeitsbereichen oder der Einstellung auf neue interpersonelle Beziehungen.

Sie haben es dabei sehr oft nicht mehr mit einem - wie EDDING konstatiert - in seinen Reaktionen bekannten Mechanismus zu tun, "sondern mit einem System von Zusammenhängen, in dem Personen mit nicht festgelegten Reaktionsweisen eine große Bedeutung haben. Eine Vielzahl interpersoneller Beziehungen zu kennen und sie bei wechselnden Aufgaben für die Optimierung des Arbeitserfolgs ins Spiel zu bringen ist zunehmend eine Voraussetzung guter betrieblicher Leistung. Die Erfahrung lehrt, daß ein Versagen auf

diesem Gebiet mindestens so nachteilig wirkt wie ungenügende fachliche Kenntnisse." (EDDING 1974, S. 65)

Die Universalität des Geltungsanspruchs der Weiterbildung im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte sowie den anzusprechenden Adressatenkreis wird u.a. in den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hervorgehoben (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 52). Erste Schritte zur Einlösung dieses Anspruchs auf gesamtgesellschaftlicher Ebene sind mit der Verabschiedung von Bildungsurlaubsgesetzen in fünf Bundesländern bereits unternommen worden (1). Eine bundeseinheitliche Regelung des Bildungsurlaubs durch einheitliche Ländergesetze oder durch Bundesgesetz steht allerdings noch aus. Der Deutsche Bundestag hat zwar 1976 das "Gesetz zu dem Übereinkommen Nr. 140 der Internationalen Arbeitsorganisation vom 24. Juni 1974 über den bezahlten Bildungsurlaub" verabschiedet (vgl. "Gesetz zu dem Übereinkommen Nr. 140" 1976, S. 1526), dessen Konkretisierung auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland steht jedoch noch immer aus.

In Artikel 2 des Übereinkommens heißt es z.B.: "Jedes Mitglied hat eine Politik festzulegen und durchzuführen, die dazu bestimmt ist, mit Methoden, die den innerstaatlichen Verhältnissen und Gepflogenheiten angepaßt sind, und nötigenfalls schrittweise, die Gewährung von bezahltem Bildungsurlaub zu fördern, und zwar zum Zwecke a) der Berufsbildung auf allen Stufen, b) der allgemeinen und politischen Bildung, c) der gewerkschaftlichen Bildung." (Gesetz zu dem Übereinkommen Nr. 140 1976, S. 1528) Unter dem Begriff "bezahlter Bildungsurlaub" wird ein Urlaub verstanden, "der einem Arbeitnehmer zu Bildungszwecken für eine bestimmte Dauer während der Arbeitszeit und bei Zahlung angemessener finanzieller Leistungen gewährt wird." (ebd. S. 1528)

---

(1) Vgl. die Urlaubsgesetze von Niedersachsen, Hamburg, Hessen, Bremen und Berlin.

Neben diesen Ansätzen auf Bundes- bzw. Landesebene, allen Beschäftigten eine Weiterbildung zu ermöglichen, gibt es zusätzlich auch entsprechende Initiativen in einzelnen Tarifbereichen. Nach einer Untersuchung des Tarifarchivs des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts des Deutschen Gewerkschaftsbundes (WSI) bestanden am 31.3.1977 aufgrund gültiger Tarif- oder Firmenverträge in 204 Tarifbereichen mit insgesamt knapp 2,8 Mill. Arbeitnehmern, das sind 14 % aller abhängig Beschäftigten (ohne Beamte), Ansprüche auf Bildungsurlaub (vgl. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut 1977, S. I ff.). Für zwei Drittel aller Beschäftigten ist dabei kein bestimmter Bildungsurlaubszweck angegeben (ebd. S. III). Die Hälfte der Arbeitnehmer erhält allerdings Bildungsurlaub ohne Lohn- bzw. Gehaltsfortzahlung. Die Zahlung sonstiger Kosten wie z.B. Fahrgeld oder Kursgebühren erfolgt durch den Arbeitgeber nur bei der Teilnahme an beruflichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Falls keine Ansprüche auf Ausgleichszahlungen für Lohn- bzw. Gehaltsfortzahlungen an Dritte gestellt werden können, besteht für 63,1 % der Berechtigten der Anspruch auf bezahlte Freistellung (1).

Kennzeichnend für die gesetzlichen und tarifvertraglichen Regelungen des Bildungsurlaubes ist damit, daß sie in bestimmten regionalen bzw. branchenbezogenen Bereichen zum einen alle Beschäftigten ansprechen und zum anderen kaum Beschränkungen hinsichtlich der Bildungsinhalte enthalten.

---

(1) Vgl. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut 1977, S. V. Die Summe der Anteile der Arbeitnehmer, die nichtbezahlten bzw. bezahlten Bildungsurlaub in Anspruch nehmen können, kann mehr als 100 % ergeben, da in mehreren Tarifverträgen verschiedenartige Regelungen für Bildungsurlaub enthalten sind.

Der in diesen Regelungen vertretene Geltungsanspruch der Weiterbildung findet sich auch in entsprechenden Aussagen der Wirtschaft.

Der potentielle Adressatenkreis betrieblicher Weiterbildungsarbeit umfaßt, wie betont wird, "die Menschen im Unternehmen" (vgl. Ausschuß o.J., S. 4) bzw. diejenigen, "die den Wirtschaftsprozeß durch aktives Teilhaben tragen und treiben." (ARLT 1970, S. 54). (1)

Die Einbeziehung aller Beschäftigten in die Forderung nach Weiterbildung wird u.a. damit begründet, daß die fachlichen Anforderungen - auch bei den Tätigkeiten auf den unteren Hierarchieebenen in den Betrieben - stetig wachsen (vgl. Münchener Bildungsforum 1979, S. 41). Aus diesr Notwendigkeit der Weiterbildung ergibt sich für den einzelnen zugleich auch die Verpflichtung, sich weiterzubilden. "Daraus folgt, daß ihm die entsprechenden Möglichkeiten eingeräumt werden müssen." (GÖBEL u.a. 1979, S. 73)

Untersuchungen zur Praxis der betrieblichen Weiterbildungsarbeit deuten allerdings an, daß innerbetriebliche Weiterbildungsprogramme überwiegend für die Inhaber von höheren Positionen, die jüngeren Beschäftigten sowie für die über-

---

(1) Neben dieser innerbetrieblichen Zielgruppe soll die Erwachsenenbildung der Wirtschaft auch bestimmte Personen außerhalb der Wirtschaft ansprechen, nämlich "diejenigen, die auf dem weiten Feld der Erziehung und der Allgemeinbildung die Verantwortung des Lehrers, des Jugend- und des Erwachsenenbildners tragen und im Bewußtsein dieser Verantwortung die in der Wirtschaft tätigen Jugendlichen und Erwachsenen zur Selbständigkeit im Denken und im Urteilen, zur Sicherheit im Verhalten und in der Einstellung zur Arbeit und Beruf zu befähigen suchen." (ARLT 1970, S. 54)

durchschnittlich Vorgebildeten angeboten werden (1) bzw. daß, wie der Bildungsverantwortliche eines Unternehmens es formuliert, die Weiterbildungsbemühungen der Firmen nicht den Gruppen, die besonders stark fluktuieren zugute kommen, sondern denjenigen Mitarbeitern, "die von vornherein traditionell die niedrigste Mobilitätsquote haben, nämlich das Management, die leitenden Angestellten, die Führungskräfte, die Leute mit gewissem Dienstalter, einem gewissen Bildungsstand und einer gewissen traditionellen Betriebsgebundenheit." (RICHTER (2) in: "Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität 1974, S. 96) Damit stellt sich die Frage, wie die Betriebe tatsächlich bei denjenigen Weiterbildungsmaßnahmen verfahren, die sie in eigener Verantwortung durchführen. Sprechen sie wirklich alle Beschäftigten an und vermitteln sie sowohl fachliche als auch fachübergreifende Inhalte, wie das die entsprechenden Verbandsaussagen vermuten lassen, oder verhalten sie sich restriktiv und wie legitimieren sie dann die Auswahl bestimmter Zielgruppen oder Inhalte.

Die Frage der Legitimation von Zielentscheidungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung - hier der Auswahl von Beschäftigten für bestimmte Weiterbildungsveranstaltungen - wurde bereits im Zusammenhang mit einem anderen Aspekt der Zieldimension "betriebliche Weiterbildung", dem Zielaussagenproblem, angesprochen. Entsprechend der hier verwendeten Interpretationsfolie zur Analyse betrieblicher Weiterbildungsziele (vgl. S. 131) ist die Legitimationsfrage konstitutiv für alle Aspekte der Zieldimension "betriebliche Weiterbildung". Auf die Explikation dieses Problems soll im folgenden Abschnitt eingegangen werden.

---

(1) Vgl. SASS u.a. 1974; LENHARDT 1974; SEIFERT/UEBELE 1974.

(2) Leiter des Zentralen Bildungswesens der Bayer AG Leverkusen

## 2.2 Zur Legitimation von Zielaussagen in der betrieblichen Weiterbildung

Mit dem Abstraktum "Legitimation" wird für LENZEN ein alter Begriff für ein noch älteres Problem in den Sozialwissenschaften wieder aufgegriffen. "Suchte man nach einer allgemeinen Formel, durch die sich die wieder auflebende Diskussion charakterisieren ließe, so böte sich die Nominierung einer gemeinsamen Fragestellung an: Wie ist die Legitimation begründungs- und rechtfertigungsbedürftiger sozialer Akte möglich?" (LENZEN 1975, S. 243) (1)

Unter Legitimation ist der Prozeß zu verstehen, mittels dessen die Anerkennungswürdigkeit einer politischen Ordnung (Legitimität) eingelöst wird. D.h. es wird gezeigt, "wie und warum bestehende (oder empfohlene) Institutionen geeignet sind, politische Macht so einzusetzen, daß die für die Identität der Gesellschaft konstituierenden Werte verwirklicht werden." (HABERMAS 1976, S. 43) Legitimation ist damit keine moralisch wertende Kategorie (im Unterschied zum häufigen umgangssprachlichen Gebrauch); sie signalisiert lediglich "ein sozial wirksames Maß an Zustimmung, das eine Person für ihr Handeln erfährt." (LÜHR / SCHULLER 1977, S. 65, Anmerkung 32)

Die Frage der Anerkennungswürdigkeit von Institutionen bzw. der Verbindlichkeit ihrer Entscheidungen ist besonders im Hinblick auf Herrschaft und ihre verschiedenen Ausprägungen in den Sozialwissenschaften diskutiert worden (2).

---

(1) Bei dieser Diskussion geht es allerdings weniger um die Legitimation beliebiger sozialer Akte als vielmehr um den Modus politischer Planung.

(2) Vgl. u.a. WEBER 1956; SCHMITT 1968 HABERMAS 1973 a, 1976; LUHMANN 1975 a; HENNIS 1976; OFFE 1972.

Das Interesse der Erziehungswissenschaften an dieser Problematik hat sich, bedingt durch die Reformmaßnahmen im Bildungssektor, im besonderen auf den Aspekt der Begründung und Rechtfertigung von didaktischen und curricularen Entscheidungen konzentriert (vgl. LENZEN 1975, S. 243). Im Zuge dieser Reformmaßnahmen wurde nicht nur nach Ersatz für überkommene Bildungsinhalte und Ausbildungsorganisationen gesucht, deren Verbindlichkeit man als problematisch empfand, es wurde auch die Frage gestellt, wie "Bildungsinhalte und Ausbildungsorganisationen wissenschaftlich begründet, ethisch gerechtfertigt und politisch legitimiert werden können" (KÜNZLI 1975 b, S. 7), eine Frage, die es fortwährend neu zu stellen gilt (vgl. HEID 1970, S. 381).

Vielfach beschränkt sich der Legitimationsversuch jedoch auf Hinweise auf "die Sache", "die Natur", "den Zwang" der Sache, die jeweils Handlungsgegenstand, -inhalt oder -umstand ist, oder auf "die" Erfordernisse "der" Zeit, "das Notwendige" bzw. auf reine Präskriptionen wie "das Moralische" oder "das Gesollte" (vgl. HEID 1970, S. 375).

Die Berufung auf solche "Leerformeln" reicht jedoch besonders in einer pluralistischen bzw. individualistischen Gesellschaft nicht aus. Entsprechende Aussagen bedürfen, sollen sie legitimationswirksam werden, der materialen Beschreibung.

Die in der letzten Zeit auf einer sehr breiten Basis geführte Legitimationsdebatte ließ Gefahren von unterschiedlicher Qualität manifest werden: Zum einen werden diejenigen, die diese Diskussion führen, sehr schnell verteufelt (vgl. TIETGENS 1977, S. 9), zum anderen können Gedankensysteme sich selbst zu Legitimationssystemen entwickeln, indem sie "das Begriffssystem, mit dem Gesellschaft gesehen,

definiert und verstanden wird, so umstrukturieren, daß die Notwendigkeit eines Legitimationsnachschubs unversehens als dringend erscheint. Der Legitimationstheoretiker steht dann mit dem eigenen Angebot bereits hilfreich zur Verfügung." (LÜHR/SCHULLER 1977, S. 152)

Eine kritische Haltung ist jedoch nicht nur neuen Legitimationssystemen gegenüber einzunehmen, in gleicher Weise sind auch die Positionen der Verteidiger der bestehenden Legitimationsmuster zu hinterfragen. Ein Zielsystem stellt immer nur eines von vielen möglichen Zielsystemen dar. Die Privilegierung eines bestimmten Systems ist damit vor dem Hintergrund der jeweiligen Trägerschaft und ihrer Interessen bzw. des zeitgeschichtlichen Rahmens zu sehen. Es ist deshalb zu fragen, wie das vertretene Zielsystem - in unserem Bezug: die betriebliche Weiterbildungszielsetzung - begründet, gerechtfertigt und wie ihr Verbindlichkeit beschafft wird.

Die Ausweitung des Legitimationsverfahrens auf die Bildungsträger (Instanz) sowie die verwendeten Verfahren der Verbindlichkeitsbeschaffung ergibt sich aus der weitgehenden Autonomie der Weiterbildungsträger und damit aus der Interessenabhängigkeit der durchgeführten Bildungsmaßnahmen.

Mit dem Problem der Legitimation ihrer Weiterbildungsziele sieht sich besonders die Wirtschaft aufgrund des wachsenden öffentlichen Interesses an diesem Bereich konfrontiert. Die Frage, "inwiefern wir dazu legitimiert sind, bestimmte Weiterbildungsaktivitäten durchzuführen", wie es ein Weiterbildungsreferent in unserer Untersuchung formulierte (Aussage des Weiterbildungsreferenten im Unternehmen B), läßt sich dabei nicht aus formellen Eigenschaften des Bildungsprogrammes ableiten, sie muß beantwortet

werden "vor dem Hintergrund einer Analyse der Zwecke, der eigentlichen Zwecke, die der betreffende Betrieb mit dieser Maßnahme verfolgt oder verfolgen sollte. Das Finanzierungskriterium z.B. sticht nicht. ... man muß bei jeder Maßnahme die Politik, die dahintersteht, sehen, einschließlich der Handlungsprämissen und Handlungsmöglichkeiten des Betriebes, z.B. die Möglichkeit, Leute auf eigene Kosten in Weiterbildung hineinzuzwingen, um sowohl die Legitimität, als auch die Rationalität einer einzelnen Maßnahme beurteilen zu können." (LUTZ, zitiert in "Weiterbildung zwischen **betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität" 1974, S. 128**)
Bei der oben angesprochenen triadischen Differenzierung nach Begründungs-, Rechtfertigungs- und Verbindlichkeitsproblemen von Bildungszielen handelt es sich um eine analytische Differenzierung von einzelnen Betrachtungsweisen und nicht um eine Gegenüberstellung von verschiedenen Objekten. Gerade ihre Gemeinsamkeiten machen "um der Transparenz willen, eine analytische Trennung im Sinne einer isolierenden Abstraktion notwendig; ihre interdependente Verflochtenheit im politischen Handlungsvollzug ist damit keineswegs negiert." (GEIßLER 1976, S. 250) (1)

Die für manche etwas akademisch wirkende Differenzierung erhält für KÜNZLI ihre Qualität in der Eigenschaft der Legitimationsbeschaffung als ein konstituierendes Element nicht nur der Curriculumforschung. "Um den richtigen Stellenwert des Legitimationsproblems zu erfassen, muß es so gegen theoretische Begründung und praktischer Rechtfertigung abgesetzt werden, soll es nicht prädominant Curriculumforschung zur strategischen Handlangerin für die Durch-

---

(1) Die Ausdifferenzierung des Begriffs "Legitimation" ist zudem notwendig, da er in der Literatur synonym zu Begriffen wie erklären, begründen, rechtfertigen, interpretieren verwendet wird.

setzung willkürlicher Interessen degradieren." (KÜNZLI 1975 a, S. 15)

Mit der Aufschlüsselung der Legitimationskategorie wird zudem die spezifische Gewichtung des Interrelationsgefüges von Begründung, Rechtfertigung und Verbindlichkeitsbeschaffung, d.h. die unterschiedliche Relevanz von Einzelaspekten betrieblicher Weiterbildungsziele, transparent gemacht. Begründung und Rechtfertigung beziehen sich dabei auf den inhaltlichen Teil des Legitimationsproblems, während der Verbindlichkeitsaspekt den technischen Teil (Verfahrens- und Trägeraspekt) des Legitimationsproblems tangiert.

Die Herausarbeitung der drei Kriterien Begründung, Rechtfertigung und Verbindlichkeitsbeschaffung sowie ihrer Subaspekte erfolgt im Sinne der Zusammenfassung von Merkmalen zu Kategorien, denen sich bestimmte Begriffe bzw. Handlungsmuster zuordnen lassen. Ihre Auswahl signalisiert damit nicht die Privilegierung einer bestimmten Theorie - die kritische Theorie (HABERMAS) z.B. fordert die diskursive Legitimation, die Systemtheorie (LUHMANN) dagegen Legitimation durch Verfahren -, die ausgewählten Kategorien sollen vielmehr die ganze Bandbreite der Legitimationsproblematik widerspiegeln, um somit möglichst alle Begründungs- und Rechtfertigungsversuche der Unternehmer zu erfassen (1).

Die hier entwickelten Analyseaspekte bilden gleichsam die Kategorien auf der Horizontalen in unserem Interpretationsraster. In Korrespondenz mit den Zielkategorien auf der Vertikalen (Zielaussagenproblem und Zielgeltungsproblem) ermöglichen sie die formale Analyse der Legitimationsstruktur betrieblicher Weiterbildungszielaussagen in Kapitel 4.

---

(1) Die einschlägige Theoriediskussion wird hier nicht rezipiert. Auf sie wird an den entsprechenden Stellen durch Literaturangaben verwiesen.

## 2.2.1 Das Begründungsproblem

Zur Differenzierung der Begriffe Begründung und Rechtfertigung wird auf die Abgrenzung zwischen Ziel und Zweck bei KÜNZLI rekurriert. Zweck wird dort als ein Ziel definiert, "um dessentwillen ein bestimmter Gegenstand gebraucht oder eine Handlung ausgeführt wird. Der Zweck ist im Unterschied von Zielen jederzeit an das Mittel gebunden, durch das er realisiert werden soll, während das Ziel auch unabhängig von den zur Realisierung nötigen Mitteln bestimmt werden kann." (KÜNZLI 1975a,S. 12) Zwecke bedürfen der Begründung, d.h. des Nachweises, "daß sie den gesteckten Zielen entsprechen", Ziele dagegen bedürfen "der Rechtfertigung als zu Recht gefordert." (KÜNZLI 1975a,S. 13)

Für die Curriculumdiskussion bringt - wie KÜNZLI hinweist - diese Unterscheidung z.B. den Vorteil, daß Lehrzielkataloge nicht mit Handlungsanweisungen für den Dozenten verwechselt werden. Denn Lehrziele für sich genommen besitzen keine handlungsbestimmende Funktion. Von Zwecken sollte deshalb nur dann gesprochen werden, "wenn mit der Zielsetzung zugleich eine Handlungsanweisung verknüpft und gegeben ist im Sinne einer Zweck-Mittel-Relation." (KÜNZLI 1975a,S. 13)

Diese Forderung wird durch die Operationalisierung von Zielen erfüllt, denn der Grad der geforderten Operationalisierung enthält eine methodische Prämisse, "in der das Begründungsproblem der Ziele steckt." (KÜNZLI 1975a,S. 18) Die hier vorgenommene Differenzierung von Ziel und Zweck deutet zugleich das Verhältnis von Rechtfertigungs- und Begründungsfragen an.

Unter der Begründung von didaktischen Handlungsentwürfen versteht GEIßLER die logische und empirische Konsistenz

von einschlägigen Entscheidungen, d.h. den Ausweis immanenter Rationalität der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen. "Begründet ist eine Entscheidung dann, wenn ausgewiesen wird, daß die jeweiligen anstehenden Operationen zur Erreichung der gesetzten Intentionen (des Ziels) zweckmäßig sind." (GEIßLER 1976, S. 250)

Durch die Begründung von curricularen Entscheidungen werden die Sachverhalte expliziert und die logischen und die kausalen Beziehungen zwischen den Entscheidungsschritten transparent und somit diskutabel gemacht. Begründungswirksame Aussagen rekurrieren dabei häufig auf wissenschaftliche Aussagen über die Erklärung von Wirklichkeit. "In diesem Sinne reduzieren sie Unsicherheit." (GEIßLER, HEGE 1978, S. 34) Wird beispielsweise in einem Seminar zur Weiterbildung der betrieblichen Ausbilder der Anspruch erhoben, die Teilnehmer für die Anwendung des sozialintegrativen Ausbildungsstils zu sensibilisieren, und versucht man, dieses Ziel durch Vorträge und Referate zu erreichen, so ist die Inkonsistenz der Methodenentscheidung offenkundig. Durch bloße Wissensvermittlung lassen sich soziale Verhaltensweisen, wie psychologische bzw. pädagogische Untersuchungen belegen, nicht entwickeln.

Die Konsistenz von Zielaussagen betrifft jedoch nicht nur das Außenverhältnis von Ziel und den zur Erreichung dieses Ziels vorgesehenen Operationen, sondern auch das Binnenverhältnis von Ziel und zielbegründenden Aussagen. Durch die Offenlegung der logischen Relationen zwischen einem Ziel und seiner inhaltlichen Begründung werden allgemein formulierte Zielaussagen identifizierbar. Das breite Spektrum potentieller Interpretationsalternativen wird dadurch sehr stark eingegrenzt bzw. auf die eigentliche Zielaussa-

ge reduziert (1).

Vertritt ein Weiterbildungsträger beispielsweise das Ziel: Die Teilnehmer sollen im Rahmen der angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen die Möglichkeit erhalten, ihre Persönlichkeit zu entwickeln und begründet dieser dann die Durchführung derartiger Bildungsmaßnahmen mit dem Hinweis auf institutionsspezifische Notwendigkeiten, dann wird deutlich, daß es bei dieser Weiterbildungsmaßnahme nicht darum geht, allgemein die individuelle Entwicklung der Teilnehmer zu fördern, sondern nur solche Fähigkeiten, die der betreffenden Institution zugute kommen.

Neben der Begründbarkeit von Handlungsanweisungen zur Erreichung von Zielen sowie von Zielen selbst (2) stellt sich das Begründungsproblem auch in der Frage nach der Adäquatheit der Ziele für die Adressaten, in unserem Bezug das Problem der inhaltlichen und methodischen Vermittelbarkeit bestimmter Thematisierungen in betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Eine entsprechende Frage lautet beispielsweise, inwieweit wird bei der curricularen Planung die Zusammensetzung der jeweiligen Zielgruppe sowie die individuelle Ausgangssituation der Beteiligten berücksichtigt (3).

Die Frage "nach den Entscheidungen über Interventionsziele, Interventionsinhalte und Interventionsmethoden in

---

(1) Unterstützend wirken hier die legitimierenden Aussagen, die die Rechtfertigung von Zielen bzw. die Bildungsinstanz oder die praktizierten Zielentscheidungsverfahren betreffen.

(2) Begründungsbedürftig ist ferner die Klassifikation von Zielen (Taxonomierung).

(3) Fragen, die sich hier weiter stellen, sind: Können die Teilnehmer die Belastungen der Seminarsituation ertragen, können sie sich überhaupt mit den Zielen identifizieren?

ihrer Beziehung zu den affektiven und kognitiven Strukturen der Adressaten im Hinblick auf die Konstitution eines begründeten Handlungszusammenhanges zwischen diesen Entscheidungsfaktoren" (GEIßLER 1976, S. 251) spielt in der Psychotherapie bzw. Gruppendynamik unter der Bezeichnung "Indikationsprobleme" eine wesentliche Rolle. In der betrieblichen Weiterbildung dagegen ist diese Problemstellung weniger bekannt. Das Belastungsproblem bleibt, sieht man einmal von dem Aspekt der Teilnehmerorientierung bei der Maßnahmeplanung ab, weitgehend unberücksichtigt.

Trotz dieses Defizits kann auf diese Problematik hier nicht eingegangen werden, da die Analyse auf der Trägerebene erfolgt. Das Adressatenprblem hat für diese Arbeit nur insofern begründungstechnische Bedeutung als zu untersuchen ist, inwieweit mit den vom betrieblichen Weiterbildungsprogramm angesprochenen Funktions- bzw. Hierarchiegruppen die gesetzten Weiterbildungsziele erreicht werden können.

Unter diesem Aspekt ist das Adressatenproblem in enger Verbindung mit der oben angesprochenen Formulierung von Handlungsanweisungen und der Klassifikation von Zielen zu sehen, da Ziele immer nur für bestimmte Personengruppen gesetzt werden.

In dem hier angesprochenen Begründungsaspekt stellt sich für LUTZ das eigentliche Problem der Legitimation betrieblicher Weiterbildungszielentscheidungen. Die Frage nach der Legitimation bzw. nach der Rationalität einschlägiger Bildungsmaßnahmen läßt sich nicht aus formalen Eigenschaften des betrieblichen Bildungsprogramms ableiten. Diese Fragen können jeweils nur beantwortet werden "vor dem Hintergrund einer Analyse der Zwecke, der eigentlichen Zwecke, die der betreffende Betrieb mit dieser Maßnahme verfolgt oder verfolgen sollte." (Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität 1974, S. 128)

Das Spektrum möglicher Begründungsmuster für die Durchführung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen faßt DAUENHAUER in vier Thesen zusammen (DAUENHAUER 1977, S. 67 ff.) (1):

"These 1: Der wirtschaftliche, soziale, technische und rechtliche Rahmen um und in beruflichen Verwendungssituationen ist in industriellen Gesellschaften hochdynamisch. Die Veralterungsschübe vieler beruflicher Qualifikationen (Wissen, Fertigkeiten, Ausnahme: Einstellungen) nehmen einen sich verkürzenden Takt an.

These 2: Aus vier Gründen ist eine Aufarbeitung und Verarbeitung des dynamischen Sachrahmens erforderlich: um die individuell-berufliche Mobilität, die betriebliche Marktmobilität, das volkswirtschaftliche Anpassungsniveau und den gesellschaftlich-sozialen Frieden herzustellen oder zu erhalten.

These 3: Berufliche Weiterbildung ist immer zugleich eine politische Weiterbildung. Beide stellen jene Aufklärungsstücke dar, ohne die die neuzeitlich-dynamischen Gesellschaften bald in soziale Wirrnisse fallen würden. Weiterlernen ist daher eine lebenslange Aufgabe.

These 4: Neben dem Fachlichen ist das Lernen des Lernens Gegenstand beruflicher Weiterbildung. Der Erwerb strukturierender Lernstrategien und Lernhaltungen (zweite Lernebene) ist sogar bedeutsamer als inhaltliches Wissen (erste Lernebene)."

Die Vielfalt der hier genannten potentiellen Begründungen, die in den drei Schwerpunkten konvergieren: beschäftigtenbezogene, wirtschaftsbezogene und gesellschaftsbezogene Begründungen, reduziert BREHM für den Bereich der betrieb-

---

(1) Eine vergleichbare Bandbreite an Begründungsmustern nennt auch SCHMIEL (1977, S. 6 ff.).

lichen Weiterbildung im wesentlichen auf einen Aspekt, die wirtschaftsbezogenen Begründungen. Seine Kriterien sind: "Technische Entwicklung, Änderung der Marktsituation und der Vertriebsaktivitäten, Neue Methoden der Entscheidungsvorbereitung und der Zusammenarbeit, Neue Gesetze und Gesetzesänderungen, Probleme im Betriebsablauf, Bedarf an Fachkräften bestimmter Qualifikationen." (BREHM 1977, S. 13)

Welche Gründe nun im einzelnen von den Unternehmern für ihre Weiterbildungsarbeit angeführt werden, soll hier untersucht werden. Die Analyse beschränkt sich dabei auf die Untersuchung des Binnenverhältnisses einschlägiger Zielaussagen, d.h. auf die Frage, wie die Ziele selbst begründet werden.

Die Propagierung bestimmter Ziele und deren Begründungen implizieren immer auch eine Selektion. Die Entscheidung für ein Ziel bedarf deshalb der Rechtfertigung. Auf dieses Problem soll im folgenden Abschnitt eingegangen werden.

### 2.2.2 Das Rechtfertigungsproblem

Bei der Explikation des Begründungszusammenhangs wurde schon auf die enge Verknüpfung von Begründung und Rechtfertigung hingewiesen. Bei dieser Differenzierung "handelt es sich wesentlich nicht um die Unterscheidung verschiedener Objekte, sondern allein darum, zwei verschiedene Betrachtungsweisen derselben Objekte auseinanderzuhalten." (KÜNZLI 1975a, S. 13) Begründung ist dabei als eine theoretische Frage ausgerichtet auf Zweck-Mittel-Relationen zu verstehen, Rechtfertigung dagegen als eine

praktische oder moralische Frage, die auf die Ziele gerichtet ist (vgl. KÜNZLI 1975a, S. 13).

Rechtfertigung impliziert also den Nachweis der Bezogenheit von Zielen auf bestimmte normative, d.h. moralische, soziale, politische, kulturelle und rechtliche Handlungs- und Wertmaßstäbe mit pratikularem oder universellem Geltungsanspruch. Speziell in unserem Bezug gilt es deshalb zu untersuchen, aufgrund welcher normativer Ansprüche und Prämissen gerade diese Ziele und Inhalte in der Weiterbildung der Wirtschaft anderen möglichen Zielen und Inhalten vorgezogen werden.

Die Frage nach der Rechtfertigung von Zielen ist nicht nur hinsichtlich der getroffenen bzw. zu treffenden Einzelentscheidungen existent, sie gilt in gleicher Weise auch im Hinblick auf den "sinnhaften Ausweis der Wünschbarkeit" (GEIßLER 1976, S. 253) von betrieblicher Weiterbildung überhaupt.

Die oben genannte curriculare bzw. didaktische Fragestellung bindet die betriebliche Weiterbildung an die Antworten politischer Fragestellungen, z.B. solche der gesellschaftlichen Entwicklung und der jeweils historischen Möglichkeiten (vgl. GEIßLER 1976, S. 254). Rechtfertigung wird damit zu einer gesellschaftspolitischen Kategorie.

Im Hinblick auf potentielle Lernziele in der Weiterbildung haben DIECKMANN u.a. versucht, entsprechende Rechtfertigungsmuster aufzuzeigen, wobei sie in Bezug auf die für demokratisches Handeln notwendigen Qualifikationen auf demokratisch-theoretische Ansätze bzw. in bezug auf die für die Entfaltung der Produktivkräfte notwendigen Qualifikationen auf wirtschaftstheoretische Ansätze rekurrieren (vgl. DIECKMANN u.a. 1973, insbes. Kap. 4). Die Hoffnung

allerdings, beispielsweise mit Hilfe "demokratischer Überlegungen zur Definition notwendiger Qualifikationen zu kommen, die in sich konsistent, d.h. widerspruchsfrei sind, erfüllt sich nicht. Je nachdem, in welcher Weise das Problem der Demokratisierung aufgefaßt wird, ist die Antwort auf die Frage verschieden, wer wann mit welchen Qualifikationen für kompetentes Handeln ausgestattet werden soll." (DIECKMANN u.a. 1973, S. 75)

Es gibt weder "letzte" normative Ansprüche bzw. Gründe oder - wie es HENNIS im Hinblick auf die Legitimität von Herrschaft in der Neuzeit formuliert - "vorletzte" Gründe (vgl. HENNIS 1976, S. 29) zur Rechtfertigung von Weiterbildungszielen, noch besteht ein allgemeiner Konsensus über die in einer bestimmten Gesellschaft vorherrschenden Wertorientierungen. Rechtfertigung in dem hier aufgezeigten Zusammenhang bedeutet deshalb nicht den Nachweis einer scheinbar in sich geschlossenen Deduktionskette - ein Charakteristikum der normativen Pädagogik -, bei der vorpädagogische Normen nach Maßgabe der Denk- und Argumentationsweise der jeweiligen Prämissen in Ziele für die Erziehung umformuliert und dann zu Handlungsanweisungen weitergeführt werden, so daß am Ende präskriptive Sätze für den Praktiker stehen: "So soll es sein - so muß man agieren" (BLANKERTZ 1971, S. 22), es geht hier vielmehr um die Ausweisung der zielimmanenten Wertorientierungen und damit um die Charakterisierung der Ziele als gültig oder ungültig (1). Diese Wertorientierungen sind diskutierbar und kritisierbar. "Sie können auf logische Stimmigkeit, zu-

---

(1) Normative Aussagen erweisen sich nur - unter Bezug auf Werturteile und deren Anerkennung - als gültig oder ungültig. Sie sind nicht wahrheitsfähig (vgl. HEID 1972, S. 559). Siehe hierzu auch SCHIEFELE, PREIL 1974, S. 25.

grundeliegende Interessen und Axiome hin überprüft werden." (SIEBERT 1972, S. 145)

In diesem Sinn implizieren betriebliche Weiterbildungsziele eine Parteinahme für ganz bestimmte normative Ansprüche. Durch Offenlegung dieser Ansprüche soll der gesellschaftspolitische Aspekt der Bildungsarbeit der Unternehmen transparent gemacht werden.

Bildungsziele sind immer auf eine ganz bestimmte gesellschaftlich-historische Situation bezogen. Im Gegensatz zu früheren Gesellschaften, die sich durch einen Grundkonsensus in einheitsstiftenden Prinzipien, die die Welt im Ganzen erklärten, auszeichneten (vgl. HABERMAS 1976, S. 44), sind heute die gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen weder konform noch gar kompatibel (vgl. HEID 1970, S. 369; SCHIEFELE 1972, S. 37). Es gibt nicht mehr die Verhaltenserwartungen der Gesellschaft. Die aktuellen Ansprüche divergieren hinsichtlich ihres Geltungsbereichs bzw. Geltungszeitraumes. Ihren Grundkonsensus finden sie erst auf einer relativ hohen Abstraktionsebene, dem Grundgesetz.

Dieses "Pluralismus-Prinzip" ist besonders ausgeprägt im quartären Bildungsbereich. Aufgrund fehlender staatlicher Regelungen arbeitet hier eine Vielzahl von öffentlichen und freien Trägern mit sehr unterschiedlichen Ansprüchen. Mit der Zulassung aller interessierter Träger ist jedoch gleichzeitig eine Vorentscheidung über die Weiterbildungsziele getroffen worden (vgl. PROKOP 1975, S. 179), nämlich über die "Diffusität der Ziele, 'beliebig freigegebene Normenkonkurrenz' (Edelstein) mit der Folge willkürlich erscheinender (jedoch markgesteuerten Gesetzen unterliegender) Departementalisierung und Partikularisierung von Institutionen, Konzepten, Zielen und Methoden." (GEIßLER

1976, S. 256) (1)

Die implizite Konkurrenzsituation sowie die Möglichkeit zur gegenseitigen kritischen Kontrolle steigert nicht unbedingt die Qualität des Angebots. "Bei der ungebundenen EB lassen sich durchaus unkritische Intentionen beobachten. In den weltanschaulich ausgerichteten Einrichtungen dominiert meistens eine gruppenspezifische Interpretation der Verhältnisse" (PUKAS 1974 , S. 184), wobei man einerseits zur Rechtfertigung der eigenen Weiterbildungsarbeit auf den unsere Gesellschaft bestimmenden Wertpluralismus hinweist, andererseits jedoch die gleiche Rechtfertigung für gesellschaftliche Gruppen, die kontroverse Positionen vertreten, nicht gelten läßt. Im Hinblick auf die Funktion der Weiterbildung in unserer Gesellschaft macht es jedoch einen Unterschied aus, "ob der gesamte, diese Gesellschaft tragende Pluralismus akzeptiert und in seinen teilweise kontroversen Positionen toleriert wird oder, ob bestimmten Wertentscheidungen konfessioneller, klassenspezifischer oder anderer Art der Vorzug gegeben wird." (WOLTERHOFF 1979, S. 174)

Die Bereitschaft der Wirtschaft, sich im quartären Bildungssektor zu engagieren und zwar, wie die innerbetrieblichen Weiterbildungsprogramme sowie die Aussagen von Verbandsvertretern zeigen, in einer ganz bestimmten Weise, stellt somit ihre Einschätzung der gegenwärtigen gesellschaftlich-historischen Situation dar. Für den Präsidenten des Deutschen Industrie- und Handelstages stellt sich dies beispielsweise wie folgt dar: "Nach sechs Jahren mühevoller Diskussion um die Erhaltung unseres be-

---

(1) Das von GEIßLER in der Gruppendynamik-Szene konstatierte Faktum ist in gleicher Weise für den Bereich der beruflichen Weiterbildung charakteristisch.

trieblichen Ausbildungssystems für Lehrlinge, deutet sich auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung eine weitere Auseinandersetzung an, die für die Wirtschaft kaum weniger wichtig ist. Wir haben es in der Weiterbildung mit dem letzten Freiraum im Bereich des Bildungswesens zu tun, der offenbar allein schon deswegen vielen Bildungspolitikern suspekt ist. ... Die Wirtschaft wird daher ihre Aktivitäten in der beruflichen Weiterbildung verstärken müssen. Wir sollten verhindern, daß die sog. Ideologen die berufliche Fortbildung stärker unter den Einfluß staatlicher Bildungsplanung und Bildungspolitik stellen." (v. AMERONGEN 1976, S. 4 f.)

Dieser Anspruch der Wirtschaft muß jedoch für andere gesellschaftliche Gruppen, wie HEID bemerkt, kein zwingendes oder unabänderliches Datum sein. "Mit dem 'gleichen Recht', mit dem einzelne gesellschaftliche Kompetenzen - etwa die 'Wirtschaft' oder bestimmte Wirtschaftsverbände - Forderungen an 'die Pädagogik' stellen, können Pädagogen Forderungen an 'die Gesellschaft' richten und - um es etwas konkreter zu sagen - einem Wirtschaftsbetrieb zumuten, daß auch er, und zwar in allen betrieblichen Funktionen, höhere Grade intellektueller und sittlicher Reife 'verkraftet'." (HEID 1970, S. 370) Der Bildungsanspruch der Weiterbildungsträger - und damit der sie stützenden gesellschaftlichen Gruppen - bedarf der Rechtfertigung, die sowohl auf bildungspolitische Leerformeln verzichtet, als auch über das gängige Pluralismus-Rechtfertigungsmuster hinausgeht, da sich Pluralismus häufig als kalkulierte Parteilichkeit herausstellt." (PUKAS 1974 , S. 184) (1)

---

(1) Für PUKAS bekennen sich z.B. die freien Träger vornehmlich in der Absicht zum Pluralismus, um "ihre Ideologien, Herrschaftsinteressen, Autonomiebestrebungen zu konservieren oder auszudehnen." (PUKAS 1974, S. 148)

Rechtfertigungsbedürftig ist dabei die Spezifität der Zielaussage sowie die Teilnehmerauswahl. Die Offenlegung der normativen Argumente und Prämissen der Bildungsarbeit ist dabei umso wichtiger, je mächtiger die Stellung der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe als Bildungsträger bzw. als pressure group ist (z.B. bei der Verhinderung einschlägiger Gesetze).

Die Unternehmen können nun - unabhängig von ihrer spezifischen Interessenlage - nicht alle in unserer Gesellschaft vertretenen Bildungsziele verfolgen (das gilt in gleicher Weise auch für jeden anderen Weiterbildungsträger). Aufgrund von pragmatischen Gründen, wie z.B. finanzielle, personelle oder zeitliche Gründe, sind sie gehalten, aus der Vielzahl gleichermaßen gut begründbarer und damit konkurrierender Bildungsziele eine Auswahl zu treffen. Die Entscheidung darüber, welche Ziele, in welcher Rangfolge und mit welchen Adressaten zu verwirklichen sind, läßt sich theoretisch nicht mehr begründen; sie muß unter Angabe der normativen Handlungs- und Bewertungsmaßstäbe praktisch gerechtfertigt werden (vgl. KÜNZLI 1975a,S. 14) (1)

Bei der hier in Rede stehenden Problematik können die entsprechenden normativen Argumente sich auf ökonomisch-technische, politische und idealistisch-anthropologische Orientierungen beziehen (2).

Die Artikulation der eigenen Interessen sowie die Offenlegung der Motive, die letztlich zur Realisierung eines

---

(1) Ob und mit welchen Argumenten die Unternehmer ihre Weiterbildungsarbeit rechtfertigen, soll die Auswertung der Inhaltsanalyse zeigen.

(2) Zur Explikation dieser Rechtfertigungsmuster vgl. Abschnitt 3.3.1

Teils von ihnen geführt haben, "stellt ein Verfahren der rationalen Bereinigung von Interessenkollisionen durch Interessenkritik dar." (KÜNZLI 1975 a, S. 14) Durch diesen Prozeß wird es Dritten ermöglicht, nachzuprüfen, inwieweit die vertretenen Bildungsziele (latent oder manifest) ausschließlich den Anspruch partikularer Interessen oder darüber hinaus den Anspruch objektiver Sinnhaftigkeit befriedigen. Die Rolle der Unternehmen als Sinnproduzenten wird damit transparent.

### 2.2.3 Das Verbindlichkeitsproblem

In der vorangegangenen Diskussion wurde gezeigt, daß für gewisse Ansprüche eine theoretisch begründete Zwecksetzung sowie ein gerechtfertigtes Interesse abgeleitet werden kann. Diesem Prozeß, der selbst schon oft in verkürzter Sicht als Legitimationsvorgang angesprochen wird, fehlt jedoch noch der Verbindlichkeitscharakter, d.h. die Anerkennung durch die Betroffenen.

Für GEIßLER (1976, S. 257) stellt sich das Problem der Anerkennung und Verbindlichkeit (Legitimation) unter zwei Hinsichten: einer praktischen (inhaltliche Kriterien) und einer technischen (Verfahrens- und Instanzenaspekt). (1)

In die gleiche Richtung geht auch der Vorschlag von LENZEN, bei der Frage der Curriculumplanung "künftig von der L e g i t i m i t ä t curricularer Entscheidungen zu

(1) Beide sind jedoch nur "in isolierender Abstraktion analytisch trennbar, da die Adäquanz von Inhalt und Methode gewahrt bleiben muß, also Inhalte gewisse Verfahren ausschließen, bzw. notwendig machen, Verfahren aber auch Inhalte determinieren." (GEIßLER 1976, S. 257 f.)

sprechen, deren Bestimmung sowohl technische als auch praktische Fragen umfaßt, sowohl die Frage nach den Verfahren der 'Legitimation' als auch nach den Kriterien für die 'Legitimiertheit'" (LENZEN 1975, S. 247).

Während unter dem praktischen Aspekt die Frage nach den inhaltlichen Kriterien der Legitimation von Entscheidungen zu stellen ist, ist bei dem technischen Aspekt nach den formalen Entscheidungsverfahren bzw. nach der Entscheidungsinstanz zu fragen. "Erst beide Aspekte gemeinsam stellen die praktische Verbindlichkeit der Anerkennung von Entscheidungen sicher." (GEIßLER 1976, S. 258)

Die inhaltliche Dimension des Legitimationsproblems wurde bereits in Zusammenhang mit dem Begründungs- und Rechtfertigungsaspekt thematisiert. Nachzuholen ist somit noch die Diskussion des Verfahrens- und Instanzenaspekts. Dabei soll die von GEIßLER vorgeschlagene Differenzierung des technischen Legitimationsaspektes dahingehend modifiziert werden, daß der Verfahrensaspekt primär die Binnenlegitimation, d.h. die Herstellung von Verbindlichkeit gegenüber den Beschäftigten, und der Instanzenaspekt - im folgenden als Trägeraspekt bezeichnet (1) - primär die Außenlegitimation, d.h. die Herstellung von Verbindlichkeit gegenüber der Gesellschaft, von Zielentscheidungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung impliziert. Im Vordergrund der Diskussion stehen somit die Fragen:

- Durch welche Verfahren stellen die Betriebe die Verbindlichkeit für ihre Ziele bei den Beschäftigten her und

---

(1) Mit dem Begriffswechsel soll betont werden, daß es hier nicht um die Legitimation irgendeiner innerbetrieblichen Organisationseinheit - Instanz - geht, sondern ausschließlich um die Legitimation der Unternehmen als alleinverantwortlicher Bildungsträger.

- welche Tatbestände legitimieren die Betriebe als Weiterbildungsträger im Hinblick auf die von ihnen verfolgten Ziele.

### 2.2.3.1 Der Verfahrensaspekt

Der hier in Rede stehende Aspekt "meint die Verfahrensweise bei den Verfahren der Selektion innerhalb verschiedener sinnvoller Alternativen" (GEIßLER 1976, S. 259), deren sich die Entscheidungsinstanzen zur Legitimierung ihrer Entscheidungen bedienen, um für ihre Entscheidungen Verbindlichkeit bei den Beschäftigten zu erzielen. Die Legitimationsformen curricularer Entscheidungen konvergieren in drei Legitimationsmodi (vgl. MEYER 1972, S. 139 ff.) bzw. - in Anlehnung an HABERMAS - in den Rechtfertigungsniveaus: Normative Legitimation, Verfahrenslegitimation und Diskursive Legitimation.

Unter Rechtfertigungsniveaus sind die "formalen Bedingungen der Akzeptabilität von Gründen, welche den Legitimationen Wirksamkeit, ihre konsenserzielende und motivbildende Kraft verleihen" (HABERMAS 1976, S. 45), zu verstehen. Die einzelnen Niveaus der Rechtfertigung lassen sich in zeitlicher Abfolge bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungsstufen zuordnen, wobei die Legitimationen einer überwundenen Stufe, unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausfüllung, beim Übergang zum nächst höheren Niveau entwertet werden; "nicht dieser oder jener Grund, die Art der Gründe ist es, die dann nicht mehr überzeugt." (HABERMAS 1976, S. 45)

Die gesellschaftlich-historische Bedingtheit der einzelnen Legitimationsmodi schließt nicht aus, daß auch in

späteren Perioden Rechtfertigungsgründe vorangegangener Entwicklungsstufen noch Anwendung finden. Bei dem Wort "entwertet" sollte deshalb der Akzent nicht auf der Sinndimension "wertlos", sondern auf der Wertrelation der alten Gründe zu den neuen Gründen liegen.

2.2.3.1.1 Normative Legitimation

Die normative Legitimation von Weiterbildungszielen wird in einem "rein theoretischen Begründungszusammenhang durch Rückführung dieser Einzelentscheidungen auf übergeordnete, nicht hinterfragte vorpädagogische Normen geleistet; solche Normen werden in Mythos, Religion und Metaphysik sprachlich artikuliert." (MEYER 1972, S. 139)

Diese Form der Verbindlichkeitserzeugung ist uns besonders von traditionalen Gesellschaften zur Legitimierung des Herrschaftsanspruchs bekannt. In der ägyptischen Hochkultur z.B. legitimierten die Pharaonen ihre Position mit Hilfe von Ursprungsmythen (göttliche Abstammung). Im Zuge der machtpolitischen Entfaltung der Hochkulturen wuchs allerdings der Legitimationsbedarf; "nicht mehr allein die Person des Herrschers muß gerechtfertigt werden, sondern eine politische Ordnung. ... Dazu dienen die kosmologisch begründeten Ethiken, die Hochreligionen und Philosophien, die auf die großen Stifter: Konfuzius, Buddha, Sokrates, auf die isrealischen Propheten und Jesus zurückgehen." (HABERMAS 1976, S. 44)

Auf diesem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung wurden die mythischen Erzählungen durch Argumente - gewonnen aus der jeweiligen "Lehre" - ersetzt, deren Grundkonsensus in letzten Gründen, "einheitsstiftende Prinzipien, die

die Welt im ganzen (Natur- und Menschenwelt) erklären" (HABERMAS 1976, S. 44), liegt. In der Neuzeit schließlich wurde der Status letzter Gründe durch den Anspruch der neuen Naturrechtstheorien, die jetzt die sich entwickelnden modernen Staaten legitimierten, auf Geltung unabhängig von Kosmologien, Religionen oder Ontologien, in Frage gestellt (vgl. HABERMAS 1976, S. 44). Damit hatte eine Entwicklung eingesetzt, die "in praktischen Fragen, in Fragen der Rechtfertigung von Normen und Handlungen, an die Stelle inhaltlicher Prinzipien (wie Natur oder Gott) das formale Prinzip der Vernunft" (HABERMAS 1976, S. 44) setzte (1).

Auf den oben genannten Verfahrensmodus rekurriert die normative Legitimation von Bildungszielen, indem die zu treffenden Entscheidungen an vorpädagogischen Sinn-Normen, wie z.B. philosophisch explizierte Vernunftpostulate, religiös-theologisch ausgelegte Offenbarungswahrheiten bzw. Weltanschauungen mit politisch-gesellschaftlichen Zielen (BLANKERTZ 1974, S. 19) orientiert wurden. Hinter solchen Normen stehen ganz bestimmte Vorstellungen über die Stellung des Menschen in der Welt oder über die Natur des Menschen.

Dieser Ableitungsprozeß erstreckt sich, wie im Falle der didaktischen Gestaltung von Bildungsmaßnahmen, über mehrere Stufen. Es ergibt sich eine Deduktionskette ausgehend von vorpädagogischen Sinn-Normen (gleichsam Glaubenspostulaten) über Erziehungsziele und Unterrichtsinhalte bis hin zu Methoden- und Erziehungsformen, die letztlich aussagt, wie die "Wirklichkeit" Unterricht sein soll (vgl. BLANKERTZ 1974, S. 19).

---

(1) Vgl. hierzu den nächsten Abschnitt "Verfahrenslegitimation".

Der Berufung auf vorpädagogische und z.T. von der jeweiligen sozio-historischen Situation unabhängigen Normen kommt systemstabilisierende Funktion zu. An diesem Punkt entzündet sich allerdings auch die Kritik, da diese Funktion alle Veränderungsprozesse innerhalb eines sozialen Gebildes verhindert. Zudem impliziert dieses Verfahren die Gefahr, daß Entscheidungen, die gegen die Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen gefällt werden, weil diese sich z.B. nicht durchsetzen können, im Nachhinein mit der behaupteten Konsistenz zu den obersten Normen legitimiert werden. "Der Nachweis der Konsistenz ist aber ebenso schwer zu erbringen wie der der Inkonsistenz bei den nicht zum Zuge gekommenen Partikularinteressen, die nun als 'prejudices' und 'biases' diffamiert werden." (MEYER 1972, S. 114)

Im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik finden sich Ansätze normativer Pädagogik u.a. in den theoretischen Arbeiten von FELD (1938), ABRAHAM (1957), DÖRSCHEL (1960) und SCHLIEPER (1944). Ihr Interesse gilt weniger der Realität von Erziehung, Arbeit und Beruf als vielmehr den gesetzten und unveränderbaren Wesensbegriffen wie dem "Wesen der Erziehung", das sich aus dem "Wesen des Menschen" ergibt (vgl. VOIGT 1975, S. 12). (1)

Das Problem der Rückführung von curricularen Einzelentscheidungen auf normative Aussagen und Prämissen wurde z. T. bereits unter dem Rechtfertigungsaspekt angesprochen

---

(1) Nach BLANKERTZ gehören zu dieser Kategorie allerdings auch die Unterrichtstechnologen, die die Mängel des Ableitungsprozesses durch Anwendung entsprechender wissenschaftlicher Verfahren (z.B. mit Hilfe der mathematischen Logik) zu überwinden können glauben und damit im Prinzip die normative Didaktik erneuern (vgl. BLANKERTZ 1974, S. 25).

(vgl. Abschnitt 2.2.2). Dabei ging es um die Frage, aufgrund welcher normativer Ansprüche die in der betrieblichen Weiterbildung verfolgten Ziele und Inhalte anderen möglichen Zielen und Inhalten vorgezogen werden. Im Unterschied zu diesem Aspekt interessiert bei der hier in Rede stehenden Problematik die Frage, auf welche nicht hinterfragten vorpädagogischen Normen sich die Unternehmen berufen, um ihren Zielentscheidungen im Weiterbildungsbereich Anerkennung zu verschaffen.

Ein entsprechender legitimierender Hinweis kann beispielsweise in der Interpretation des Eigentums als Privateigentum, und zwar im Sinne eines absoluten Herrschaftsanspruchs bestehen (1). Legitimationstechnisch auf der gleichen Ebene liegt auch der Bezug auf einen patriarchalischen Führungsstil, für den die alleinige Verantwortung des Unternehmers für alle wirtschaftlichen und sozialen Angelegenheiten seines Betriebes konstituierend ist.

Kennzeichnend für diese normativen Verfahren der Verbindlichkeitsbeschaffung von Zielentscheidungen ist ihr Versuch, Legitimation inhaltlich herzustellen. Darin unterscheidet sich ein anderer Legitimationsmodus, die Verfahrenslegitimation, auf die im folgenden eingegangen werden soll. Sie reduziert das Legitimationsproblem auf den technischen Aspekt.

2.2.3.1.2 Legitimation durch Verfahren

Auf der Entwicklungsstufe moderner Gesellschaften werden,

(1) Vgl. APEL (1969, S. 57), hierzu auch KIRSCH (1977, S. 127).

wie oben schon ausgeführt wurde, neue Formen der Legitimierung von Entscheidungen verlangt. "Bei hoher Komplexität und Variabilität des Sozialsystems der Gesellschaft kann die Legitimation politischer Macht nicht mehr einer naturartig vorgestellten Moral überlassen, sondern muß im politischen System selbst erarbeitet werden." (LUHMANN 1975, S. 30)

An die Stelle mythischer Erzählungen bzw. inhaltlicher Prinzipien tritt nach der Auffassung der Systemtheoretiker die Kategorie des Verfahrens, d.h. die formalen Bedingungen der Rechtfertigung erhalten selber legitimierende Kraft. "Die Prozeduren und Voraussetzungen der Rechtfertigung sind nunmehr die legitimierenden Gründe, auf die sich die Geltung von Legitimationen stützt" (HABERMAS 1976, S. 45), wie HABERMAS kritisch anmerkt.

Durch den Verzicht, jede Einzelentscheidung durch Rückführung auf eine legitimierende Basis immer wieder neu zu rechtfertigen, wird die Stabilität moderner politischer Systeme gewährleistet. Rationale Großbürokratien z.B. könnten ohne die Sicherheit, daß verbindlich getroffene Entscheidungen auch angenommen werden, nicht arbeiten (vgl. LUHMANN 1975, S. 30).

Das diesem Ansatz zugrunde liegende Verständnis von Verfahren hebt sich von der klassischen Konzeption des Verfahrens ab, dessen Ziel der Bezug auf Wahrheit oder wahre Gerechtigkeit war (vgl. LUHMANN 1975, S. 18). Im neuzeitlichen Denken haben viele Vorstellungen durch die Präzisierung des Wahrheitsbegriffs sowie durch dessen Anbindung an sehr strenge methodische Voraussetzungen ihre Wahrheitsfähigkeit eingebüßt. "Wahrheit ist jetzt nur noch Vorstellungsübertragung auf Grund intersubjektiv zwingender Gewißheit und wird in dieser Form streng ge-

schieden von Vorstellungsübernahmen auf Grund persönlicher Sympathie oder Mitgliedschaft oder Machtunterlegenheit." (LUHMANN 1975, S. 23 f.) Wahrheit wird hier gleichsam zu einem "sozialen Mechanismus", der die Übertragung reduzierter Komplexität ermöglicht. Da unsere modernen Gesellschaften sich durch einen hohen Komplexitätsgrad auszeichnen, ist der einzelne für eine "sinnhafte Orientierung und Lebensführung darauf angewiesen, daß er Selektionsleistungen anderer übernehmen kann, das heißt Sinn, den andere ausgewählt haben, als so und nicht anders behandeln kann." (LUHMANN 1975, S. 23)

Bei der Legitimation durch Verfahren stellt sich allerdings das Problem, daß Entscheidungen von den Betroffenen im vorhinein, d.h. ohne zu wissen, wie die konkreten Einzelentscheidungen ausfallen werden, als legitim anerkannt sowie die getroffenen Entscheidungen als Prämissen ihres eigenen Verhaltens übernommen und ihre Erwartungen entsprechend umstrukturiert werden müssen (vgl. LUHMANN 1975, S. 3 ff.). Diese Form der generellen Anerkennung läßt sich nur durch die Unabhängigkeit der Anerkennung vom Befriedigungswert der einzelnen Entscheidung einerseits sowie durch institutionalisierte Absicherung andererseits erreichen. "Legitimität beruht somit gerade nicht auf 'freiwilliger' Anerkennung, auf persönlich zu verantwortender Überzeugung, sondern im Gegenteil auf einem sozialen Klima, das die Anerkennung verbindlicher Entscheidungen als Selbstverständlichkeit institutionalisiert und sie nicht als Folge einer persönlichen Entscheidung, sondern als der Geltung der amtlichen Entscheidung ansieht." (LUHMANN 1975, S. 34)

Die Legitimation der Entscheidungen ist dabei nicht als bloße Rechtfertigung durch Verfahrensrecht zu verstehen. Es geht bei diesem Vorgang vielmehr darum, in einem Kommunikationsprozeß, der in einer durch rechtliche Regelun-

gen rahmenmäßig vorstrukturierten Situation abläuft, die Erwartungen der Beteiligten umzustrukturieren (vgl. LUHMANN 1975, S. 36). (1)

Im Gegensatz zu dem Verfahren des Rituals, das alternativlos abläuft, ist für dieses Verfahren charakteristisch, "daß die Ungewißheit des Ausgangs und seiner Folgen und die Offenheit von Verhaltensalternativen in den Handlungszusammenhang und seine Motivationsstruktur hineingenommen und dort abgearbeitet werden." (LUHMANN 1975, S. 40) Nicht zur Disposition stehen bei diesem Verfahren die Entscheidungsinstanz, das Verfahren selbst sowie die diesem Vorgang zugrunde liegenden Prämissen.

Die Schwäche dieser Form der Legitimationsbeschaffung liegt für HABERMAS dementsprechend in der Ausblendung eines wesentlichen Legitimationsproblems: der Legitimationsbedürftigkeit der Entscheidungsinstanzen (vgl. HABERMAS 1973a, S. 138 f.). HENNIS kritisiert zudem an diesem Verfahren die Unmöglichkeit und Unnötigkeit in gleicher Weise. Er sieht in der LUHMANNschen Legitimitätstheorie eine "Anweisung, wie man das Problem durch eifriges Kehren, sprich Verfahren, aus dem Weg schafft. Ich glaube, weder, daß dies möglich noch daß es nötig ist." (HENNIS 1976, S. 26)

Ein weiterer Kritikpunkt liegt in der ahistorischen und apolitischen Perspektive der Verfahrenslegitimation und der weitgehenden Ausblendung der sozialen Interaktion zwischen den Organisationsmitgliedern (vgl. SCHMITZ 1978, S. 91; LITTEK 1973, S. 57). Durch die Übernahme der Mitgliedschaftsrolle bei Eintritt in eine Organisation, z.B. in einen Betrieb, wird unterstellt, daß der einzelne Be-

---

(1) Es geht hier also um "wirkliches Geschehen und nicht um eine normative Sinnbeziehung" (LUHMANN 1975, S. 37).

schäftigte "die grundsätzliche Legitimität der dort erhobenen Herrschaftsansprüche anerkennt und sich zur Erfüllung aller später an ihn gerichteten konkreten Arbeitsanforderungen bereit erklärt." (SCHMITZ 1978, S. 91) Der Abschluß eines Arbeitsvertrags wird somit als Akt freiwilliger Unterordnung unter bestimmte Herrschaftsansprüche gewertet. Damit wird die Konsensusbeschafftung innerhalb des Betriebes mit der Existenz von Betrieben gleichgesetzt. Auf dieser Annahme basiert auch das auf seiten der Wirtschaft häufig vertretene Harmoniemodell, das eine Interessengleichheit von Betriebs- und Mitarbeiterinteresse suggeriert.

Durch die Institutionalisierung von Autorität werden die einzelnen Anweisungen legitimatorisch entlastet. Anweisungen werden somit auch befolgt, "weil aus der Sicht der Untergebenen mit der Position des Anweisenden die fachliche und/oder formale Anweisungskompetenz verbunden ist." (SCHMITZ 1978, S. 92) Durch diese Gleichsetzung von Legitimierung und Institutionalisierung werden Organisationen jedoch auf die Beziehung zwischen einem formalen System und seinen Mitgliedern reduziert (vgl. SCHMITZ 1978, S. 92).

Im Vergleich zu staatlicher Bürokratie sind innerhalb betrieblicher Organisationen die Bedingungen für die Autorität der anweisenden Stellen eingeschränkt, wie SCHMITZ konstatiert, da die Normensysteme betrieblicher Organisationen weniger modifiziert und selten nur rechtlich vereinheitlicht sind, so daß sich Legitimität hier nur selten auf legale Vorgaben stützen kann. Aufgrund der expandierenden Gesetzgebung im arbeitsrechtlichen, sozialrechtlichen und berufsbildungsrechtlichen Bereich besteht allerdings die Tendenz, "auch innerhalb privatwirtschaftlicher Unternehmen die Gegenstände betrieblicher Kooperation in zunehmendem Maße einer rechtlichen Normierung (zu) unter-

werfen." (SCHMITZ 1978, S. 95)

Die Konstituierung bestimmter Formen politisch-pädagogischer Legalität und damit eine gewisse Verfahrenspositivierung auch außerhalb der verrechtlichen Entscheidung ist generell erforderlich; allerdings ist eine reine Positivierung bedenklich, da entsprechende Verfahrenslegitimationen aus einem wiederum legitimationsbedürftigen Gesamtrahmen abgeleitet sind (vgl. MANZ 1975, S. 131).

Die Problematik der Verfahrenslegitimation wird besonders deutlich im Hinblick auf den spezifischen Bezug dieser Arbeit. Sie impliziert in diesem Fall, daß die am erwachsenenpädagogischen Interaktionsprozeß Beteiligten, betriebliches Bildungspersonal und Weiterbildungswillige am Entscheidungsprozeß selbst nicht beteiligt sind. Die Entscheidungsergebnisse erhalten damit die Qualität von unbegründeten und nicht hinterfragbaren Befehlen anstelle von kritisierbaren und zu rechtfertigenden praktischen Aufforderungen. Die Rolle des betrieblichen Weiterbildungsreferenten wird hier auf die Funktion eines lediglich im Auftrag der Geschäftsleitung Ausführenden reduziert (1). Die Lernenden sind somit nicht Agenten des eigenen Lernprozesses, sondern bloß Adressaten vorgefertigter Lernpakete. Betriebliche Weiterbildungsziele werden in der Praxis durch die gleichen Verfahrensweisen wie alle anderen betrieblichen Entscheidungen auch legitimiert, nämlich durch Berufung auf die in den betrieblichen Führungsrichtlinien, Organisationsplänen und Stellenbeschreibungen ausgewiesenen Kompetenzen der entsprechenden Stellen.

---

(1) Die unter der hier genannten Prämisse von GATZEMEIER beschriebene Situation eines Lehrers gilt - wie wir meinen - auch für den betrieblichen Weiterbildungsreferenten (vgl. GATZEMEIER 1975, S. 45).

2.2.3.1.3 Diskursive Legitimation

Das Konzept der diskursiven Legitimation wurde erstmals ausführlich von HABERMAS in den "Vorbereitenden Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz" entwickelt (vgl. HABERMAS 1971) (1). HABERMAS differenziert dort zwischen zwei Formen umgangssprachlicher Kommunikation: dem kommunikativen Handeln (Interaktion) und dem Diskurs, bei dem nur sprachliche Äußerungen thematisch zugelassen sind. Während bei der ersten Form der "Rede" die Geltung von Sinnzusammenhängen naiv vorausgesetzt wird, um handlungsbezogene Erfahrungen (Informationen) auszutauschen, werden im zweiten Fall keine Informationen ausgetauscht. In Diskursen wird dagegen versucht, ein problemorientiertes Einverständnis, das im kommunikativen Handeln bestanden hat, durch Begründung wiederherzustellen (vgl. HABERMAS 1971, S. 115).

Da der Wert von Informationen in der Antwortfunktion auf Erkundungsfragen liegt, genügt diese nicht bei Fragen, die eine Angabe von Gründen verlangen, wie z.B. bei Fragen, die Zweifel an den impliziten Geltungsansprüchen von Äußerungen formulieren. In diesem Fall muß von der Rede, die kommunikatives Handeln ist, zur Rede als Diskurs übergegangen werden (vgl. HABERMAS 1971, S. 117).

Diskurse erheben gegenüber Interaktionen zudem den Anspruch auf Virtualisierung der Handlungszwänge. Diese sollen dazu führen, "daß alle Motive außer dem einer ko-

---

(1) Konstituierend für die Diskurstheorie ist der Terminus "kommunikative Kompetenz", der von HABERMAS über die Rezeption und die Kritik des Kompetenzbegriffs bei CHOMSKY entwickelt wurde (vgl. CHOMSKY 1970). Zur inflationären Verwendung dieses Begriffs vgl. GEIßLER, MÜLLER (1977).

operativen Verständigungsbereitschaft außer Kraft gesetzt und Fragen der Geltung von denen der Genesis getrennt werden." (HABERMAS 1971, S. 117). Diskurse verlangen ferner, daß auch Geltungsansprüche virtualisiert werden, daß wir also gegenüber den Gegenständen kommunikativen Handelns - wie Dingen, Ereignissen, Personen und Äußerungen - einen Existenzvorbehalt anmelden und über Sachverhalte, die möglicherweise existieren, sowie über Empfehlungen und Warnungen, die richtig oder falsch sein können, diskutieren (vgl. HABERMAS 1971, S. 117).

Eine in praktischen Diskursen grundsätzlich erreichbare Verständigung ist grundgelegt in der Idealisierung der Sprechsituation hinsichtlich des Rechtfertigungspotentials der handelnden Subjekte. D.h. wir unterstellen, daß unser Gegenüber in gleicher Weise wie wir selber auf entsprechende Fragen Gründe für sein Verhalten angeben kann. Diese "Zurechnungsfähigkeit" impliziert jedoch, daß wir "einem Gegenüber als einem Subjekt und nicht als einem Gegenstand, den wir manipulieren können, begegnen." (HABERMAS 1971, S. 118)

Dieses intuitive Wissen läßt sich nach HABERMAS in zwei kontrafaktischen Erwartungen explizieren, der Intentionalitätserwartung und der Legitimationserwartung. Er geht dabei davon aus,

- daß die handelnden Subjekte allen Normen, denen sie folgen, intentional folgen (wir unterstellen damit dem Gegenüber keine unbewußten Motive in der Interaktion) und daß gegebenenfalls alle extraverbalen Äußerungen durch sprachliche Äußerungen ersetzt werden können bzw.
- daß sie nur solchen Normen folgen, die ihnen gerechtfertigt erscheinen, wobei als gerechtfertigt nur diejenigen Normen gelten, von denen die handelnden Subjekte überzeugt sind, daß diese erforderlichenfalls

einer uneingeschränkten Diskussion standhalten würden (vgl. HABERMAS 1971, S. 118 f.).

Die Geltung einer Norm beruht somit auf dem Anspruch diskursiver Begründbarkeit. Aus der Fähigkeit der Diskursteilnehmer zu explizieren, welcher Norm sie folgen und warum sie diese als gerechtfertigt akzeptieren, unterstellen wir, daß sie, wenn wir ihnen diskursiv zeigen, daß sie die oben genannten Bedingungen nicht erfüllen, ihr Verhalten nicht mehr an der entsprechenden Norm orientieren (vgl. HABERMAS 1971, S. 119 f.).

Eine diesbezügliche Verständigung ist jedoch nur in einer idealen Sprechsituation möglich, die a priori von den handelnden Subjekten wechselseitig unterstellt wird. Ein unter ihren Bedingungen erzielter Konsensus kann den Anspruch eines wahren Konsensus erheben (vgl. HABERMAS 1971, S. 136) (1).

HABERMAS bezeichnet diejenige Sprechsituation als ideal, die weder durch äußere kontingente Einwirkungen noch durch kommunikationsstrukturimmanente Zwänge beeinträchtigt wird. Die Gefahr, daß die Kommunikationsstruktur selber Zwänge produziert, ist allerdings nur dann gebannt, "wenn für alle möglichen Beteiligten eine symmetrische Verteilung der Chancen, Sprechakte zu wählen und auszuüben" und damit die prinzipielle Austauschbarkeit der Dialogrollen sowie eine effektive Gleichheit der Chancen bei der Wahrnehmung von Dialogrollen gegeben ist (vgl. HABERMAS 1971,

---

(1) Die Annahme einer idealen Sprechsituation ist erforderlich, um ein zureichendes Kriterium für die Unterscheidung des wahren (allgemeine Interessen) vom falschen (partikulare Interessen) Konsensus zu gewinnen (vgl. HABERMAS 1971, S. 122). Ohne diese Differenzierung wäre eine Verständigung nicht möglich.

S. 137). Diese Prämisse impliziert ein bestimmtes Anforderungsprofil für eine ideale Sprechsituation mit herrschaftsfreier und unverzerrter Kommunikation hinsichtlich ihrer Struktur und der Organisation von Handlungszusammenhängen (vgl. HABERMAS 1971, S. 137 f.):

- die symmetrische Verteilung der Chancen für alle Beteiligte, Kommunikationen zu initiieren und durch Rede und Gegenrede, Frage und Antwort zu perpetuieren;
- die Chancengleichheit für alle Diskursteilnehmer, Deutungen, Behauptungen, Erklärungen und Rechtfertigungen aufzustellen und deren Geltungsansprüche kritisch zu hinterfragen, um damit grundzulegen, daß keine Vormeinung auf die Dauer der Thematisierung und der Kritik ausgespart bleibt;
- die Bedingung, daß die Sprecher weder sich noch andere über ihre Intention täuschen bzw. nur solche Sprecher zuzulassen, die als Handelnde die gleichen Chancen besitzen, den Zuhörern die eigenen Intentionen, Einstellungen und Expressionen zu vermitteln;
- die Symmetrie von Berechtigungen und Verpflichtungen, die nur durch die Gleichverteilung der Chancen, zu befehlen bzw. sich zu widersetzen oder zu erlauben bzw. zu verbieten realisiert werden kann.

Die formale Unterstellung der idealen Sprechsituation - die Bedingungen der empirischen Rede sind mit denen der idealen Sprechsituationen meistens nicht identisch - "hat für jede mögliche Kommunikation die Bedeutung eines konstitutiven Scheins, der zugleich Vorschein einer Lebensform ist. Apriori können wir freilich nicht wissen, ob jener Vorschein bloße, wie immer aus unvermeidlichen Suppositionen stammende Vorspiegelung (Subreption) ist - oder ob die empirischen Bedingungen für die, sei es auch annähernde, Verwirklichung der supponierten Lebensform

praktisch herbeigeführt werden können." (HABERMAS 1971, S. 141)

Unter den gegebenen sozio-historischen und strukturellen Bedingungen unserer Gesellschaft ist die Realisierung der hier beschriebenen idealen Sprechsituation nur schwer möglich. HABERMAS selbst weist darauf hin, daß es realistisch ist, die Abweichung vom Diskursmodell "als den historischen Regelfall anzunehmen." (HABERMAS, zitiert nach MOLLENHAUER 1972, S. 68) Welche Chancen aber auch immer für die Realisierung der idealen Sprechsituation bestehen, "sie kann zumindest als regulative Idee eines jeden Diskurses und jeder argumentativen Einlösung von moralischen Geltungsansprüchen betrachtet werden." (KÜNZLI 1975 c, S. 158)

Die Bedingungen, unter denen gehandelt und beraten werden muß, heben für KÜNZLI die normative Geltung moralischer Diskurse nicht auf. Da praxisbezogene Beratung immer von einer konkreten Situation mit all ihren gesellschaftlichen Bedingtheiten auszugehen hat, vermag sie zwar nicht durch einen diskursiven Neubeginn die bestehenden Institutionen und geltenden Normen zu begründen, zu ändern oder außer Kraft zu setzen. Dagegen ist es eine Forderung der praktischen Vernunft, daß im Sinne einer Erziehung zu Mündigkeit und Freiheit bei der Realisierung einer vernünftigen Rechtfertigung menschlichen Handelns so getan werden kann, als ob die Gesellschaft allererst neu einzurichten sei (vgl. KÜNZLI 1975 c, S. 158 f.) (1).

---

(1) Aufgrund der Störanfälligkeit bzw. der hohen physischen und psychischen Belastung der Beteiligten will MANZ die diskursive Einlösung einer Entscheidung auf die "basale pädagogische Kommunikation" beschränken. Dagegen kann die "Konsensfähigkeit einer Entscheidung z.B. darüber, was gelernt werden soll, nicht ausschließlich an eine durchgehende inhaltliche Einigung gebunden werden, sondern sie muß sich in der Mehrzahl der Fälle beziehen auf den Konsens über Verfahren. Diese müssen ... diskursiv eingelöst werden." (MANZ 1975, S. 33)

Unter dieser Perspektive einer strategischen Auslegung praktischer Diskurse kann z.T. der an der diskursiven Legitimation geäußerten Kritik begegnet werden (1). Ins Konkrete gewendet heißt das, auch bei dem Zwang, unter restriktiven Bedingungen zu beraten bzw. zu handeln (2), ist die Entscheidung darüber, ob überhaupt die Betriebe Weiterbildungsmaßnahmen anbieten sollen und wie diese konzeptionell zu gestalten sind, nicht allein der faktisch nur begrenzten Einsicht der Geschäftsleitung und ihren Interessen zu überlassen, vielmehr müssen die anthropologischen Implikationen der sich am Menschen als einem eigenverantwortlichen Wesen, das an der Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen ist (3), orientierenden Erziehungstheorien der Argumentation weitere Inhalte sichern (4).

Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung lassen sich z. T. strukturelle Bedingungen finden, die die Realisierung einer im Sinne von KÜNZLI modifizierten Auslegung praktischer Diskurse begünstigen können. Hierfür sprechen allge-

---

(1) Zur Kritik an dem Ansatz von HABERMAS vgl. u.a. LUHMANN 1971 b, S. 396 f.; FACH 1974; KUNSTMANN 1977; MOSER 1977.

(2) Das Beratungsergebnis kann z.B. nicht immer abgewartet werden. Die gefällte Entscheidung ist dann im Nachhinein zu rechtfertigen.

(3) Dieses Menschenbild wird zumindest in den einschlägigen Stellungnahmen der relevanten gesellschaftlichen Gruppen anerkannt (vgl. SIEBERT 1972, S. 142).

(4) Vgl. hierzu KÜNZLI 1975 c, S. 159. Die Funktion des Diskurses im Bildungsprozeß verdeutlicht MOLLENHAUER am Verhältnis Educandus und Erwachsener. "Jeder Erwachsene nimmt für sich in Anspruch, daß er auf die Frage, warum er seinen Umgang mit Unerwachsenen auf diese und keine andere Weise gestaltet, eine begründete Antwort geben kann. Er unterstellt damit, daß menschliche Kommunikation als rationale Sinnverständigung mindestens m ö g l i c h und dies die Dimension sei, innerhalb derer sein Erziehungsverhalten legitimerweise der Kritik unterzogen werden **könne** " (MOLLENHAUER 1972, S. 61)

mein der Trend zur Bildung von Projektgruppen, die interdisziplinär und nicht hierarchisch zusammengesetzt sind, sowie im besonderen die dezentrale Bedarfsermittlung sowie die Einrichtung von Bildungskommissionen in einigen Unternehmungen. Ob diese vorgegebenen Rahmenstrukturen jedoch wirklich eine herrschaftsfreie Beratung über Ziel und Funktion betrieblicher Weiterbildung ermöglichen, wie sie HABERMAS in seinem Anforderungsprofil für eine ideale Sprechsituation skizziert hat, läßt sich erst aufgrund ihrer anthropologischen Implikationen beurteilen, die sich z.B. in der Art der Zusammensetzung und der Kompetenzausstattung der entsprechenden Ausschußgremien sowie in ihrer Kommunikationsstruktur ausweisen (1). Die Ausgangssituation für eine herrschaftsfreie Kommunikation müßte eigentlich günstig sein, da betriebliche Weiterbildung, wie immer wieder betont wird, von der Übereinstimmung von Bildungsbedarf des Betriebes und Bildungsbedürfnis der Beschäftigten auszugehen hat (Harmoniemodell). Durch die Angleichung der Partikularinteressen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern und die daraus resultierende Entwicklung allgemeiner Interessen ließe sich ein allgemeiner Konsensus - konstituierendes Kriterium eines praktischen Diskurses - erzielen.

Die Funktionalität des Diskurses liegt in der argumentati-

---

(1) Die Firma Siemens z.B. kennt zwar einerseits eine gewisse Dezentralisierung hinsichtlich der Bedarfsermittlung bzw. der Auswahl des Lehrstoffes, andererseits gibt es jedoch einen Hauptbereich Bildungspolitik, der für das gesamte Unternehmen Dienstleistungspflichten, Richtlinienkompetenzen, Kontrollpflichten und Koordinierungsaufgaben besitzt. An zusätzlichen Entscheidungsgremien gibt es noch den Vorstandsausschuß für Personal- und Sozialpolitik, den Kaufmännischen und den Technischen Bildungsausschuß, deren Zusammensetzungen allerdings nicht erläutert werden (vgl. Siemens 1974, S. 6).

ven Auflösung der Interessenkonflikte im Betrieb. Der Diskurs steht damit nicht in einer oppositionellen, sondern in einer Komplementärbeziehung zur Institution Betrieb. Diese soll bloß unter bestimmten Umständen - als Verkörperung allgemeiner Interessen - Legitimität gewinnen (1).

2.2.3.2 Der Trägeraspekt

Die Verknüpfung pädagogischer Ziele mit den Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen bedingt, daß die Aufklärung konzeptioneller Entscheidungsprozesse und ihrer Ergebnisse "sich nicht auf deren formale Prozeduren und Prämissen beschränken darf, sondern daß das Entscheidungsbewußtsein sowie die Kompetenzen und Interessen der Entscheidungsträger notwendig in die Analyse und Verbesserungsabsicht einzubeziehen sind." (FLECHSIG,HALLER 1973,S.28) Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung hat das Bundesinstitut für Berufsbildung eine Analyse der Trägerorganisationen durchführen lassen, die Informationen über das berufliche Weiterbildungsangebot - z.B. Umfang, Struktur, Teilnehmer, Zielgruppen - sowie die instrumentellen Voraussetzungen und Bedingungen der Planung, Organisation und Durchführung des Angebots liefern sollte (vgl. FINK, SAUTER 1979). An dieser Analyse ist jedoch zu kritisieren, daß die Frage der Legitimation der Träger beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen nicht in die Untersuchung mit aufgenommen wurde.

Innerhalb der unter Abschnitt 2 für Entscheidungen im Be-

(1) Vgl. FACH 1974, S. 224. Für FACH sind es allerdings gerade die Funktionsbedingungen des Diskurses, die seine Funktionalität verhindern (ebd. S. 224).

reich der betrieblichen Weiterbildung als relevant genannten Kontexte bestehen (latent oder manifest) spezifische Interessen, Präferenzen und Motivationen, die die Ziele betrieblicher Weiterbildungsarbeit determinierun, und zwar

- im privatwirtschaftlich-unternehmerischen Kontext: z.B. das allgemeine Interesse an einer Gewinnmaximierung bzw. die spezifischen Interessen des Unternehmensziels;
- im Kontext der Verbände: z.B. das Interesse an der Sicherung des Status und des Einflusses der Mitglieder;
- im Entscheidungskontext des Bildungsverantwortlichen bzw. des Dozenten: das Interesse an der Konfliktvermeidung, am Lehrerfolg und an der eigenen Selbstverwirklichung bzw. am Profilierungsdruck (vgl. FLECHSIG ,HALLER 1973 S. 28)

Die Frage nach den Zielen der betrieblichen Weiterbildung, wie sie im Abschnitt 2.1.1 gestellt wurde, muß daher in Zusammenhang mit der Entscheidungsinstanz sowie deren Legitimation als Bildungsträger gesehen werden.

Die Weiterbildungsarbeit der Betriebe wird u.a. über die Begründung und Rechtfertigung ihrer Ziele und Inhalte legitimiert. Die Verbindlichkeit dieser Arbeit hängt jedoch davon ab, inwieweit der Betrieb als Träger von Weiterbildungsmaßnahmen anerkannt wird. Die Betroffenen - hier die Beschäftigten - müssen darauf vertrauen können, daß unter den gegebenen Bedingungen die Betriebe die angemessensten Weiterbildungsinstitutionen sind. "Auf der Grundlage einer solchen Legitimität kommt eine Folgebereitschaft zustande, die nicht an einzelne Situationen gebunden ist und damit labil bleibt, sondern die Institutionen insgesamt stützt und deren Kontinuität wahrt." (SCHMITZ 1978, S. 38)

Es gilt somit zu untersuchen, was die Betriebe als Weiter-

bildungsträger legitimiert. Mit der Frage nach der Legitimation des Bildungsträgers Betrieb wird zugleich die Frage angesprochen, welche innerbetrieblichen Abteilungen bzw. Funktionsträger für die Weiterbildung zuständig sind (1).

Die Einbeziehung der Bildungsverantwortlichen in den Betrieben in die Analyse geht davon aus, daß nur Menschen Ziele wollen oder setzen können, nicht aber eine Organisation wie der "Betrieb" oder ein abstrakter Begriff wie die "Wirtschaft" (2) und daß Sollensforderungen immer das Wertungssystem dessen widerspiegeln, der sie setzt bzw. vertritt (vgl. hierzu Abschnitt 2.1.1).

Pädagogische Ziele werden allerdings nur in den seltensten Fällen von den direkt Betroffenen, den Interaktionspartnern institutionalisierter pädagogischer Prozesse (Dozenten und Adressaten), allein ausgehandelt. In viel stärkerem Maße sind an dem Zielsetzungsprozeß Dritte beteiligt, im Fall der betrieblichen Weiterbildung z.B. der Vorstand, der Personalleiter, die einzelnen Vorgesetzten, der Betriebsrat oder Vertreter außerbetrieblicher Interessengruppen.

Ein Mitspracherecht wird zwar den am Lernprozeß Beteiligten von der Wirtschaft eingeräumt, wie das folgende Zitat zeigt, allerdings wird dieses von der "Sachkompetenz" (was

---

(1) Auf dieses Problem wird in den Abschnitten 2.2.3.2.1 und 2.2.3.2.2 eingegangen. Es ist jedoch selbst nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

(2) Die Ziele einer Organisation werden entweder von der Gesamtheit der Mitglieder, einer Minderheit leitender Personen innerhalb der Organisation oder einer außerhalb der Organisation stehenden Autorität gesetzt (vgl. MAYNTZ 1968, S. 64). Zur Verwendung der Begriffe Betrieb und Wirtschaft vgl. auch die Anmerkung (1) auf S. VII.

immer das heißen mag) abhängig gemacht. "Wie in Schule und Hochschule muß sich auch in anderen Bildungsinstitutionen Mitwirkung und Mitbestimmung nach dem Grad der Sachkompetenz und damit der Verantwortlichkeit des einzelnen richten. Eine funktionsgerechte und funktionsdifferenzierte Mitwirkung der am Lernprozeß Beteiligten und nicht eine Überinstitutionalisierung und damit Lähmung durch zeitraubende Abstimmungsmechanismen sollte angestrebt werden." (BDA 1975, S. 76)

Da es aufgrund der Autonomie der Weiterbildungsträger von staatlicher Seite keine Auflagen hinsichtlich der Ausformung entsprechender Mitspracherechte gibt, ist es den Betrieben freigestellt, wer mit welcher Zielsetzung weitergebildet wird. Die autonome Stellung der Weiterbildungsträger entbindet diese jedoch nicht von der Pflicht, ihre Trägerschaft zu legitimieren, zumal wenn, wie im Fall der betrieblichen Weiterbildung, die Wirtschaft keinen erziehenden Auftrag hat, der ihr als Wirtschaft zukommt (vgl. BOKELMANN 1964, S. 74).

In einem kontrastierenden Vergleich mit dem Erziehungsauftrag der Kirche kommt BOKELMANN zu dem Ergebnis, daß die Wirtschaft keine sich selbst setzende Legitimation hinsichtlich eines Erziehungsauftrages besitzt. Ihr Erziehungsauftrag folgt aus innerwirtschaftlicher und innergeschichtlicher Nötigung (vgl. BOKELMANN 1964, S. 76 f.). Unter dieser Hinsicht hat sie allerdings pädagogische Funktionen zu übernehmen, wobei sie zum einen für Wirtschaftsberufe vorbilden bzw. betriebsinterne und außerbetriebliche Weiterbildung ermöglichen muß (speziell-edukative Legitimation) und zum anderen die innerhalb eines bestimmten Staatswesens in einer bestimmten Wirtschafts- und Sozialordnung lebenden Staatsbürger zu Wirtschaftsbürgern miterziehen und mitbilden muß (edukativ-allgemeine Legitimation) (vgl. BOKELMANN 1964, S. 76 f.).

Für die Wirtschaft besteht allerdings die Gefahr, diesen Erziehungsauftrag zu verfehlen, da sie für ihre wirtschaftsimmanenten Zwecke kein eindeutiges Korrektiv und Kriterium besitzt. "Zweck und Ziel unterliegen dem geschichtlichen Wandel und enthalten keine invariable Norm, durch die ein konkretes Wirtschaftsmodell mitgesetzt wäre. Die wirtschaftlichen und sozialen Ziele und Zwecke müssen sich ihrer Richtigkeit und Gemäßheit stets neu vergewissern, und zwar aus Gründen, die im Wirtschaften und in den umgreifenden Lebensverantwortungen liegen." (BOKELMANN 1964, S. 77 f.)

Zu einem Irrtum kann es aus zwei Gründen kommen: "Verfehlung der Normen, an denen wir festhalten wollen, und Zweifel an der Autorität der durch uns selbst gesetzten Normen, die unsere Vernunft widerspiegeln" (BOKELMANN 1964, S. 78).

Die These von BOKELMANN, die Wirtschaft besitze keine transzendente und prinzipiell edukative Legitimation, hat für CZYCHOLL mehr behauptenden als beweisenden Stellenwert, so daß die Beantwortung dieser Frage "wohl je nach Selbstverständnis der Wirtschaft und je nach den entsprechenden gesellschaftsphilosophischen Theorien bzw. Ideologien über Wirtschaft jeweils verschieden ausfallen" (CZYCHOLL 1974, S. 90) dürfte. (1)

Aus welchem Selbstverständnis heraus die einzelnen Unternehmen sich in der Weiterbildung engagieren, soll die Analyse der den Betrieb als Weiterbildungsträger legitimierenden Aussagen zeigen. Potentielle Legitimationsmuster können dabei in der Pragmatik der betrieblichen Weiterbil-

---

(1) Welches Selbstverständnis bzw. welche gesellschaftsphilosophischen Theorien hier angesprochen sind, wird allerdings von CZYCHOLL nicht expliziert.

dungsarbeit sowie der einschlägigen Kompetenz des betrieblichen Weiterbildungspersonals oder in den demokratischen Prinzipien unserer Gesellschaft liegen.

Bei der Verwendung des Begriffs Weiterbildungsträger wurde bisher vernachlässigt, daß die Zuständigkeiten für die Weiterbildung auf mehrere Abteilungen bzw. Funktionsträger im Betrieb verteilt sind und daß sich das betriebliche Weiterbildungspersonal durch sehr unterschiedliche Qualifikationen für seine Aufgaben "empfiehlt". Aufgrund der Vielzahl dieser immer nur für einen begrenzten Bereich zuständigen Instanzen kann nicht für jede einzeln die Legitimationsfrage gestellt werden. Wenn deshalb im Rahmen dieser Untersuchung von dem Betrieb als Weiterbildungsträger gesprochen wird, dann sind damit immer in zusammenfassender Weise alle mit Weiterbildungsaufgaben betrauten innerbetrieblichen Instanzen gemeint. Auf diese insgesamt bezieht sich die Frage, wie die Verbindlichkeit von Weiterbildungszielen nach außen hin hergestellt wird.

Zur Information darüber, welche innerbetrieblichen Abteilungen bzw. Funktionsträger hinter der Bezeichnung Weiterbildungsträger "Betrieb" stehen können, soll im folgenden ein kurzer Überblick über die Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit sowie über die Qualifikation des betrieblichen Weiterbildungspersonals gegeben werden.

### 2.2.3.2.1 Zur Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung

Die formale Zuständigkeit für die Weiterbildung ist in den einzelnen Unternehmen sehr unterschiedlich geregelt. Nach

SASS u.a. gibt es in zwei Drittel der Unternehmen keine eigene Weiterbildungsabteilung. Diese Aufgabe wird vielmehr von Personen und Stellen wahrgenommen, die primär andere Funktionen haben. "In vielen Betrieben zeichnen Linienvorgesetzte bzw. die Geschäftsleitung direkt für die Weiterbildung verantwortlich." (SASS u.a. 1974, S. 66)

Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch eine Erhebung der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V., die 1970 durchgeführt wurde (vgl. SEIFERT/UEBELE 1974, S. 26). In der Zwischenzeit ist allerdings ein Trend zu verzeichnen, die betriebliche Bildungsarbeit in einer eigenen Abteilung zusammenzufassen und diese dem Verantwortlichen für das Personalwesen direkt zu unterstellen. In diese Richtung können zumindest die Erhebungsergebnisse des Arbeitskreises "Das Berufsbild des Leiters des Bildungswesens" der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V. gedeutet werden, die u.a. ausweisen, daß in 67 % der befragten Unternehmen eine Abteilung existiert, deren verantwortlicher Mitarbeiter "Leiter des Bildungswesens", "Leiter der Aus- und Weiterbildung (Fortbildung)", "Leiter des Bildungs- und Informationswesens", "Training Manager" oder "Training Officer" heißt, wobei diese Position in 81 % der Fälle dem ranghöchsten Personalverantwortlichen (Personalvorstand, Personaldirektor etc.) direkt unterstellt ist (1).

Daß dieses Ergebnis nicht repräsentativ für die Organisation der betrieblichen Weiterbildung ist (dieser Anspruch

---

(1) Vgl. Der Leiter des betriebl. Bildungswesens 1977, S. 15. Bei der Bewertung dieser Befragungsergebnisse ist allerdings zu berücksichtigen, daß diese Erhebung bei Mitgliedern von Erfahrungsaustauschgruppen der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V., die selbst Leiter von betrieblichen Bildungsabteilungen sind, durchgeführt wurde, so daß diese Untersuchung nicht repräsentativ ist.

wird allerdings auch nicht erhoben), belegen Zahlen aus einer neueren Untersuchung. Danach verfügen nur 52 % der befragten Unternehmen über eigene Weiterbildungseinrichtungen (vgl. THOLEN, u. a. 1979, S. 40), wobei diese Einrichtungen zu 92 % sowohl für die Aus- als auch für die Weiterbildung zuständig sind (ebd. S. 43).

Die Übertragung der Weiterbildungsaufgabe auf eine eigene Abteilung impliziert jedoch nicht in jedem Fall die uneingeschränkte Ausübung der Entscheidungsvollmacht. Nur in wenigen Betrieben kann das Bildungsmanagement eigenständig über die Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung entscheiden. Neben der Kompetenzzuweisung an bildungsfremde Abteilungen findet sich häufig eine Kooperationsregelung "etwa zwischen Personalabteilung und Linienvorgesetzten (12 Betriebe), zwischen Ausbildungsleiter und Linienvorgesetzten (13 Betriebe), zwischen Personalabteilung und Geschäftsleitung (5 Betriebe) oder in einem Weiterbildungsausschuß, in dem verschiedene betriebliche Stellen vertreten sind (8 Betriebe)." (SASS u.a. 1974, S. 66)

Diese differenzierte Verteilung der Weiterbildungskompetenzen zeigte sich auch bei der Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft. Die Weiterbildungsabteilung (Ausbildungsabteilung) wurde zwar an erster Stelle in bezug auf die Zuständigkeit der betrieblichen Weiterbildung genannt, dies gilt jedoch nur für die Weiterbildungsprogrammplanung sowie im Hinblick auf die Verantwortlichkeit für die Durchführung der Weiterbildungsmaßnahmen.

Für die Auswahl der Teilnehmer ist dagegen häufig die Personalabteilung und z.T. in mittleren und Kleinbetrieben die Geschäftsleitung verantwortlich. Diese ist zudem in einigen Unternehmen auch für die Programmplanung zuständig.

Eine sehr starke Stellung nehmen darüber hinaus die einzelnen Ressorts in den Unternehmen wie z.B. Produktion, Rechnungswesen, Vertrieb etc. hinsichtlich der Organisation der betrieblichen Weiterbildung ein. Sie bestimmen in einem noch größeren Umfang als Personal- und Weiterbildungsabteilung wer weitergebildet wird (vgl. THOLEN, WINTER, ZSCHÖRNER, S. 153 ff.).

Eine Gruppe von Beschäftigten, die in den oben zitierten Untersuchungen nur vereinzelt als zuständiger Personenkreis genannt wurde, ist der Betriebsrat (1). Mit dem Betriebsverfassungsgesetz von 1972 hat der Betriebsrat erstmals das Recht erhalten, auch bei Fragen der betrieblichen Weiterbildung mitzuberaten, z.B. bei der Errichtung und Ausstattung betrieblicher Einrichtungen zur Berufsbildung, bei der Einführung betrieblicher Berufsbildungsmaßnahmen und bei der Teilnahme an außerbetrieblichen Berufsbildungsmaßnahmen (§97) mitzubestimmen sowie bei der Durchführung von Maßnahmen der beruflichen Bildung (§98). Der Betriebsrat kann zudem der Bestellung einer mit der Durchführung der betrieblichen Berufsbildung beauftragten Person widersprechen oder ihre Abberufung verlangen (z.B. die Abberufung des betrieblichen Weiterbildungspersonals), wenn diese die persönliche oder fachliche, insbesondere die berufs- und arbeitspädagogische Eignung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes nicht besitzt oder ihre Aufgaben

---

(1) Die Nichtnennung der Betriebsräte in der Untersuchung von SASS u.a. ist darauf zurückzuführen, daß diese Untersuchung vor dem Jahr 1972 durchgeführt wurde, das Betriebsverfassungsgesetz, das die Zuständigkeit des Betriebsrates auch für den Bereich der Weiterbildung regelt, dagegen erst im Januar 1972 in Kraft getreten ist.

vernachlässigt (§ 98) (1).

In der Aufnahme dieses Mitsprache- bzw. Mitbestimmungsrechts in das Betriebsverfassungsgesetz manifestiert sich der wachsende Stellenwert, den der Einsatz personalpolitischer Instrumente für den Arbeitnehmer und seine individuelle und gesellschaftliche Entwicklung darstellt. Über die Mitbestimmungsrechte haben die Arbeitnehmer die Möglichkeit, eine einseitige Zielsetzung in der betrieblichen Weiterbildung zu korrigieren.

Von dieser Möglichkeit wird allerdings noch nicht in größerem Umfang Gebrauch gemacht. Die Betriebsräte nehmen, wie eine Untersuchung ergab, nur zu einem geringen Teil Einfluß auf das, was von den Betrieben an Weiterbildung angeboten wird (vgl. MAASE u.a. 1975, S. 73). Am Planungsprozeß sowie bei der inhaltlichen und finanziellen Konzipierung des Weiterbildungsprogramms sind die Arbeitnehmervertretungen fast ausnahmslos nicht beteiligt. "Der vom Management ausgearbeitete Maßnahmekatalog wird lediglich zur Kenntnis genommen oder es werden nachträgliche Stellungnahmen zu Einzelpunkten des fertig vorgelegten Programms abgegeben." (MAASE u.a. 1975, S. 73)

An dieser Situation hat sich in den letzten Jahren nichts geändert. Nach der Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft spielt der Betriebsrat keine wesentliche Rolle bei der betrieblichen Weiterbildungsarbeit (vgl.

---

(1) Die Anwendung dieses Paragraphen auf das Weiterbildungspersonal wird allerdings dadurch problematisch, daß für diesen Personenkreis keine etwa mit der Ausbilder-Eignungsverordnung vergleichbare Regelung existiert, die angibt, was unter persönlicher und fachlicher bzw. berufs- und arbeitspädagogischer Eignung zu verstehen ist.

THOLEN, WINTER/ZSCHÖRNER 1979, S. 156) (1).

Durch die Beschränkung auf punktuelle Initiativen oder individuelle Interessenvertretung, also auf Aktivitäten, die in der Entscheidungskette nachgeordnete Glieder darstellen, gibt der Betriebsrat freiwillig jene Entscheidungsebenen preis, auf denen er eigene Konzepte einbringen oder die Revision der bisherigen betrieblichen Weiterbildungsgestaltung angehen könnte (vgl. MAASE u.a. 1975, S. 81).

Die Ursachen für die geringen Aktivitäten liegen in den subjektiven und objektiven Bedingungen, die das Handlungsfeld des Betriebsrats beeinflussen. Dabei spielen mangelndes Problembewußtsein, begrenzte Legitimierungsaussichten, geringe personelle und sachliche Ressourcen der Arbeitnehmervertreter ebenso eine Rolle wie die Neuheit der Aufgabe, fehlende Orientierungshilfen, der geringe Institutionalisierungsgrad der betrieblichen Weiterbildung und mangelnde Information durch das betriebliche Bildungspersonal (2).

Der kurze Überblick über den Institutionalisierungsprozeß der betrieblichen Weiterbildung zeigt u.a., daß für die Organisation der Weiterbildung eine Vielzahl von Abteilungen bzw. Ressorts zuständig sind. Auf die Kompetenzen der Verantwortlichen aller beteiligten Abteilungen kann hier nicht eingegangen werden. Es soll jedoch im folgenden exemplarisch die Frage beantwortet werden, wodurch sich in der Praxis die Verantwortlichen speziell in den Weiterbildungsabteilungen für ihre Aufgaben qualifizieren, um bei den legitimierenden Hinweisen der Träger auf die Kompetenz des eigenen Bildungspersonals deren Kompetenz zu kennen.

---

(1) Dieser Sachverhalt wurde auch in den Gesprächen mit den betrieblichen Weiterbildungsreferenten, die in Zusammenhang mit dieser Arbeit geführt wurden, bestätigt.

(2) Vgl. hierzu besonders Kapitel IV und V in MAASE u.a. 1975.

2.2.3.2.2 Zur Qualifikation der Bildungsverantwortlichen in den Betrieben

Im Gegensatz zu den betrieblichen Ausbildern, deren persönliche und fachliche Eignung vom Gesetzgeber vorgeschrieben ist (vgl. § 20 des Berufsbildungsgesetzes) und die zusätzlich zu ihrem Fachwissen auch über berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse zu verfügen haben (1), gibt es für den betrieblichen Weiterbildner keine vergleichbare Regelung (2).

Einen ersten Schritt in diese Richtung sah der Regierungsentwurf zu einem neuen Berufsbildungsgesetz von 1975 vor. Mit Hilfe des § 52 bestand für den zuständigen Bundesminister die Möglichkeit, auf dem Wege der Rechtsverordnung für die Fälle, in denen berufliche Weiterbildung nach einer Weiterbildungsordnung durchgeführt wird,

- "die Voraussetzungen für die personelle, sachliche und räumliche Eignung der Weiterbildungsstätte ...
- die Voraussetzungen für die fachliche und pädagogische Eignung des Weiterbildungspersonals sowie Inhalt, Dauer und Abschluß entsprechender Bildungsgänge für das Weiterbildungspersonal" zu bestimmen (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1975, S. 48 (3).

---

(1) Die Ausbilder-Eignungsverordnung vom 20.3.1972 nennt in § 2 folgende berufs- und arbeitspädagogische Sachgebiete, über die der betriebliche Ausbilder Kenntnisse nachzuweisen hat: 1. Grundfragen der Berufsbildung, 2. Planung und Durchführung der Ausbildung, 3. der Jugendliche in der Ausbildung und 4. Rechtsgrundlagen.

(2) Der in § 98 des Betriebsverfassungsgesetzes indirekt angesprochenen persönlichen und fachlichen bzw. berufs- und arbeitspädagogischen Eignung der betrieblichen Weiterbildner fehlt noch zur stringenten Anwendung die verbindliche Konkretisierung.

(3) Weiterbildungsordnungen waren sowohl für anerkannte Weiterbildungsberufe als auch für einzelne Weiterbildungsabschnitte vorgesehen (vgl. § 49).

Diese Regelung - wie im übrigen auch der ganze Gesetzesentwurf - wurde nicht zuletzt auch aufgrund von Interventionen der Wirtschaft gestrichen. Im Anhörungsverfahren zum Regierungsentwurf begründeten die Vertreter der Wirtschaftsverbände ihre Ablehnung mit dem besonderen Charakter der beruflichen Weiterbildung. Entsprechende Maßnahmen erforderten als Lehrkräfte Fachleute aus der Praxis. "Für diese Dozenten sei ihr spezielles Wissen charakteristisch, während die Anforderungen an ihre pädagogische Eignung zurückträten." (Institut der Deutschen Wirtschaft 1977, S. 56)

Die Vertreter des Landesverbandes Nordrhein-Westfalen für Weiterbildung in Technik und Wirtschaft e.V. argumentierten ähnlich. Sie empfahlen, für die Dozenten einführende didaktische Kurse auf freiwilliger Basis anzubieten (vgl. Institut der Deutschen Wirtschaft 1977, S. 57).

In der Ablehnung staatlicher Qualifikationsanforderungen an das eigene Bildungspersonal wie auch der Einflußnahme auf Bildungsinhalte gehen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite konform. Entsprechende Versuche werden auch von Gewerkschaftsseite als Eingriffe in die gewerkschaftliche Autonomie gewertet. Die Qualifizierung der Mitarbeiter in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit soll vielmehr in der Verantwortung der Gewerkschaft verbleiben und auf der Basis der didaktischen und organisationspolitischen Konzeptionen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit organisiert werden (1).

Die ablehnende Haltung der Wirtschaft hinsichtlich staatli-

---

(1) Vgl. Antrag 315 "Gewerkschaftliche Bildungsarbeit" auf dem 11. ordentlichen Bundeskongreß des DGB 1978 in Hamburg (Quelle: "Angenommene Anträge im Rahmen der Beratung zum Bereich Bildung und Berufliche Bildung 1968, S. 163).

cher Qualifikationsanforderungen an das betriebliche Bildungspersonal scheint dabei weniger ein Zeichen von Ignoranz gegenüber der Notwendigkeit von pädagogischer Kompetenz auf seiten des Bildungspersonals als vielmehr das Ergebnis betriebsegoistischer und berufsbildungspolitischer Überlegungen zu sein, denn der pädagogische Bezug dieser Aufgabe wird auch von ihr gesehen (1).

Eine Projektgruppe des Münchner Bildungsforums hat z.B. versucht, ausgehend vom Funktionsbild eines Weiterbildungsreferenten und seines Anforderungsprofils, Qualifikationsmuster für diese Berufsposition zu skizzieren. Sie weist jedoch bei ihrem Vorschlag gleich darauf hin, daß damit keine Weiterbildner-Eignungsverordnung grundgelegt werden soll bzw. daß diese Qualifikationen nicht in institutionalisierten Bildungsgängen erworben werden können (2).

Auf seiten der Betriebe und ihrer Verbände wird befürchtet, daß zum einen durch ein in institutionalisierten Bildungsgängen ausgebildetes Personal mit der Zeit ein Qualitätsdruck auf die betriebliche Weiterbildungsarbeit ausgehen könnte, der sich z.B. in einer stärkeren Berücksichti-

---

(1) In Gesprächen mit betrieblichen Weiterbildungsreferenten wird die Notwendigkeit der eigenen pädagogischen Qualifizierung immer wieder betont und die Bedeutung dieser Aussage wird von ihnen durch den Hinweis auf die eigenen Qualifizierungsbemühungen unterstrichen. Sie sind jedoch nicht zuletzt auch aufgrund ihrer beruflichen Sozialisation strikt gegen eine staatliche Reglementierung der Qualifizierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals.

(2) Vgl. Münchner Bildungsforum 1978, S. 3 und S. 14. Das Münchner Bildungsforum ist eine Arbeitsgemeinschaft von Personen aus dem Großraum München, die sich beruflich - als Mitarbeiter in Unternehmen, Behörden, Verbänden, freien Bildungsträgern, wissenschaftlichen Einrichtungen oder freiberuflich - mit Fragen der betrieblichen Weiterbildung befassen.

gung pädagogischer Aspekte oder in einer größeren Systematik der Weiterbildungsarbeit niederschlagen würde, und zum anderen, daß durch staatliche Eingriffe in die Inhalte betrieblicher Bildungsarbeit das betriebliche Bildungsangebot erweitert und die einzelnen Maßnahmen standardisiert werden müßten. Beides könnte zur Konsequenz haben, daß die Beschäftigten gewisse Berechtigungen (z.B. finanzieller Art) aus der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen ableiten oder daß ihre zwischenbetriebliche Mobilität wächst.

"Staatliche Rechtsverordnungen in der Weiterbildung würden unweigerlich zu einer Erstarrung der Lerninhalte und damit zu einer wachsenden Entfremdung der Maßnahmen von der beruflichen Realität führen. Nicht mehr der berufsqualifizierende Inhalt der Maßnahme, sondern etwa ein Seminarschein als Berechtigungsnachweis würde zum Schaden einer qualifizierenden Weiterbildung in den Vordergrund treten. Wir müssen befürchten, daß staatliche Weiterbildungsordnungen mit berufsfremden Bildungsinhalten überfrachtet werden." (v. AMERONGEN 1976, S. 3) (1)

Hinter dieser Abwehrhaltung steht zudem der bildungspolitisch motivierte Versuch, den letzten "Freiraum" im Bereich des Bildungswesens zu verteidigen (vgl. v. AMERONGEN 1976, S. 5) (2)

---

(1) Auf die Gefahr, die von staatlichen Regelungen bzw. Förderungsmaßnahmen im Bereich der beruflichen Weiterbildung ausgehen, hatte schon FREUDENBERG in der Diskussion des Ettlinger Kreises hingewiesen (vgl. S. 32).

(2) Zu fragen ist hier, mit welcher Legitimation die Wirtschaft diesen "Freiraum" okkupiert und ihn gegen andere verteidigt.

Dieser "Freiraum" ist allerdings bisher von der Wirtschaft noch nicht konstruktiv gestaltet worden. Die negative Einstellung zu staatlichen Regelungsmaßnahmen hat andererseits nicht zur Offenlegung der eigenen Qualifikationsanforderungen hinsichtlich des eingesetzten Bildungspersonals bzw. zu alternativen Konzepten für eine auch von der Wirtschaft als notwendig erachteten pädagogischen Eingangsqualifizierung oder Weiterbildung haupt- und nebenamtlicher Weiterbildner geführt.

So gibt es zur Zeit keine genaue Übersicht, wer eigentlich die Bildungsverantwortung in den Betrieben trägt bzw. wer die Seminardozenten sind und welche Kompetenz sie für diese Aufgaben legitimiert. "Betriebliche Weiterbildung erscheint als ein Bereich, in dem ohne allzu große Fachkenntnis jeder mitreden kann." (SAGS u.a., 1974, S. 66, Fußnote 52)
Als Qualifikation für diese Tätigkeit kommt jeder Beruf in Frage, wobei der Trend zu verzeichnen ist, daß, "wo an der Spitze der 'Bildungsabteilung' ein Psychologe oder Soziologe steht, sind diese (bzw. jeweils verwandte) Disziplinen auch bei den Mitarbeitern stark vertreten. Steht an der Spitze ein Ingenieur oder Chemiker (vielleicht sogar 'traditionellerweise'), so werden auch unter den Mitarbeitern Ingenieure und Naturwissenschaftler überdurchschnittlich zahlreich sein. Für Volks- und Betriebswirte sowie 'nicht studierte' Kaufleute gilt entsprechendes." (FAßBENDER u.a. 1977, S. 11)
Die Funktion des betrieblichen Weiterbildners ist damit von betrieblicher Seite formell an keine bestimmte Sachkompetenz oder pädagogische Kompetenz gebunden.

Auf diese "offene" Situation weisen auch die Ergebnisse der Untersuchung des oben zitierten Arbeitskreises der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V. hin. Un-

ter den Studienrichtungen der befragten Leiter des Bildungswesens mit Hochschulausbildung (88 %) waren die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften ebenso vertreten wie Pädagogik, Soziologie, Germanistik, Theologie oder Publizistik. Der Ausbildungsschwerpunkt lag allerdings eindeutig bei den Wirtschaftswissenschaften (44 %) und weniger bei der Psychologie (13 %) und der Wirtschaftspädagogik (10 %) (vgl. Der Leiter des betriebl. Bildungswesens 1977, S. 20) (1). Daß ein Großteil dieses Personenkreises jedoch eine spezifische Ausbildung vermißt, zeigen zum einen die zahlreichen Weiterbildungsaktivitäten - so gaben 92 % der Befragten an, inner- und außerbetriebliche Weiterbildungskurse besucht zu haben (ebd. S. 21) - und zum anderen die Dominanz ganz bestimmter Themenkreise. Pädagogische Thematisierungen stehen dabei deutlich vor betriebswirtschaftlichen Themen (ebd. S. 24). Die Bildungsreferenten mit wirtschaftswissenschaftlicher Ausbildung müssen hier Defizite hinsichtlich ihres pädagogischen Wissens ausgleichen.

Die Unterstützung dieser Bemühungen durch die Betriebe ist dabei sehr unterschiedlich und zwar sowohl in bezug auf die Adressaten (hauptamtliches oder nebenamtliches Bildungspersonal) als auch hinsichtlich des Inhalts und Umfangs der Qualifizierungsmaßnahmen. Kerninhalte entsprechender Maßnahmen, die überwiegend von Großbetrieben durchgeführt werden, sind z.B. "Didaktik und Methodik", "Motivation und Lernverhalten" oder "Veranstaltungs- und Unterrichtsplanung". Die Vermittlungsdauer schwankt zwischen 10 und 180 Stunden bei hauptberuflichem und nebenberuflichem Bildungspersonal (vgl. KÜHN, PREUß 1976).

Neben den bereits praktizierten Maßnahmen gibt es auch

---

(1) Diese Zahlen gelten nur für die Leiter von Bildungswesen, nicht jedoch für deren Mitarbeiter oder die nebenamtlichen Dozenten.

Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung der betrieblichen Bildungsreferenten aus dem Kreis der Betroffenen selbst. Der Bildungsverantwortliche im Betrieb wird dabei als "Bildungsmanager" - verantwortlich für die Systematisierung der Bildungsarbeit, für die Beratung von Vorgesetzten und Mitarbeitern sowie für die bildungspolitischen Kontakte nach innen und außen - und als "Pädagoge" - mit der Aufgabe, die Weiterbildungsmethodik zu verbessern, die Lehrdidaktik zu optimieren und Lehrveranstaltungen zu leiten - gesehen (vgl. SAHM 1974 b,S. 173). Diese Funktionen verlangen schwerpunktartig folgende Qualifikationen.
In Bezug auf

- die Gesamtaufgabe: Engagement, Berufskunde, kommunikatives Verhalten
- Planung und Organisation: Zielstrebigkeit, analytische Erfahrung, realistisches Verhalten
- Kooperation: Solidarität, Menschenkenntnis, kollegiales Verhalten
- Initiative und Kreativität: Lernbereitschaft, Abstraktionsvermögen, Intuitivität
- Pädagogik: Optimismus, Kenntnisse in Lerntheorie, Reife (vgl. SAHM 1974 b,S. 176).

Ähnliche Schwerpunkte setzt auch die Projektgruppe des Münchner Bildungsforums. Ausgehend von den planerischen, organisatorischen, pädagogischen und beratenden Aufgaben eines Bildungsreferenten werden fünf Qualifikationsbereiche als wesentlich erachtet:

- Erwachsenenpädagogik mit den Grobzielen: Curricula für die Erwachsenenbildung erstellen zu können, die den Lernprozeß Erwachsener beeinflussenden Faktoren zu kennen und sie entsprechend ihrer Bedeutung bei der Planungs- und Durchführungsstrategie berücksichtigen zu können und die psychologischen und gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren der menschlichen Entwicklung zu ken-

nen.

- Lern- und Arbeitstechniken mit den Grobzielen: Lerntechniken angeben, vermitteln und bei der Arbeit anwenden zu können, Arbeitstechniken beschreiben und trainieren zu können und Problemlösungsverfahren praktizieren und weitergeben zu können.
- Kooperation und Führung mit den Grobzielen: kooperativ handeln, Kooperation trainieren und dabei gruppendynamische Methoden anwenden zu können.
- Arbeits- und Berufsbildungsrecht sowie Berufsbildung im Bildungssystem mit den Grobzielen: die einschlägigen Gesetze, Verordnungen und Bestimmungen des Arbeits- und Berufsbildungsrechts zu kennen, anwenden und weitergeben zu können, die Stellung der Berufsbildung im deutschen Bildungssystem zu kennen und darlegen zu können.
- Aufbau- und Ablauforganisation des betrieblichen Weiterbildungsbereiches mit den Grobzielen: die Möglichkeiten der Aufbauorganisation des betrieblichen Weiterbildungsbereiches zu kennen, die zweckmäßigste auszuwählen und für ihre Realisierung eintreten zu können, den Arbeitsablauf im Bildungsbereich planen, organisieren und die Durchführung kontrollieren zu können (vgl. **Münchner Bildungsforum** 1978) (1)

Bei allen Qualifizierungsmaßnahmen bzw. -vorschlägen fällt allerdings auf, daß nicht die Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit pädagogischen Grundproblemen und die selbständige Entwicklung von Lösungsvorschlägen im Vordergrund steht, sondern die Behebung punktueller Wissensdefizite durch begrenzte Bildungsmaßnahmen (sogenannte Bausteine). Dies geschieht wohl mit der Absicht, den

---

(1) Der inhaltliche Aspekt dieses Zielkatalogs wird durch die Nennung entsprechender Subziele konkretisiert.

Bildungsreferenten "nicht durch eine Fülle von Einzelheiten zu verwirren, sondern ihm die Möglichkeit zu geben, eine einheitliche Linie in den verschiedenen pädagogischen und psychologischen Fachgebieten zu entdecken, die vielleicht für sein Verhalten eine Art Leitlinie werden könnte." (DUNKEL, VOGL 1976, S. 9 f.) (1)

Mit der Entwicklung einer Interpretationsfolie zur Analyse von betrieblichen Weiterbildungszielen in diesem Kapitel erfuhr der theoretische Ansatz dieser Untersuchung seine Struktur und inhaltliche Ausformung. Den Zieldimensionen (Zielaussagen- und Zielgeltungsproblem) wurden dabei die Legitimationsdimensionen (Rechtfertigung, Begründung, Verfahrens- und Trägeraspekt) gegenübergestellt (vgl. Schaubild S. 132). In dieser Zuordnung spiegelt sich das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit wider, die Frage nämlich nach den Legitimationsbeständen der zwei wichtigsten Zielfelder betrieblicher Weiterbildungsaussagen. Die Analyse geht damit von einem differenzierten Affinitätsverhältnis zwischen Zielaussagen- und Zielgeltungsproblem einerseits und dem beschriebenen Potential an legitimierenden Aussagen andererseits aus. Dies soll im folgenden Abschnitt in vier Hypothesen konkretisiert werden.

---

(1) Dieses für die Ausbildung der Ausbilder formulierte Ziel scheint auch für die Aus- und Weiterbildung der betrieblichen Weiterbildungsreferenten zu gelten. Zu fragen ist hier, wie der Bildungsreferent selbst eine Leitlinie finden soll, wenn ihm nicht Alternativen aufgezeigt werden.

Schaubild: Interpretationsfolie zur Analyse von betrieblichen Weiterbildungszielen

| Legitimations-dimensionen / Ziel-dimensionen | Legitimation | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | inhaltliche Legitimation | | technische Legitimation (Verbindlichkeit) | | | |
| | | | Verfahrensaspekt | | | Trägeraspekt |
| | Begründung | Rechtfertigung | normative Legitimation | Legitimation durch Verfahren | diskursive Legitimation | |
| 1. Zielaussagenproblem | | | | | | |
| 2. Zielgeltungsproblem | | | | | | |

## 2.3 Analyseleitende Hypothesen

Mit der Einführung von Hypothesen erfährt die Analyse betrieblicher Weiterbildungsziele eine Einengung und Erweiterung zugleich. Eine Einengung insofern, als jetzt bestimmte Inhalte bzw. Aspekte des untersuchten Textes an Bedeutung verlieren, "eine Erweiterung jedoch, insofern die Theorie (Hypothesen) zum Text als weitere Grundlage der Erkenntnis hinzutritt." (ROTH, WINKELMANN 1976, S. 734) Für die theoriegeleitete qualitative Analyse sind beispielsweise die Berücksichtigung von Singularitäten, latenten Sinnstrukturen, der Anwesenheit oder Abwesenheit eines Inhaltsmerkmals sowie die Rekonstruktion des Kontexts von großer Bedeutung (vgl. hierzu Abschnitt 3.3).

Durch die vorangegangene Reflexion betrieblicher Weiterbildungsarbeit und die inhaltliche Explikation einer Interpretationsfolie zur Analyse ihrer Ziele wurde ein kritisches Vorwissen entwickelt, das sich nun in konkreten Fragestellungen an das Textmaterial, d.h. in analyseleitenden Hypothesen manifestiert. Aus der Fülle möglicher Fragestellungen werden im folgenden zwei Hypothesenpaare formuliert, deren Auswahl zum einen mit dem generellen Zwang zur Selektion aus arbeitsökonomischen Erwägungen begründet und zum anderen mit der spezifischen Zielsetzung dieser Untersuchung gerechtfertigt wird.

Das Hypothesenpaar I bezieht sich dabei auf die Zieldimension "Zielaussagenproblem", während das Hypothesenpaar II auf die Zieldimension "Zielgeltungsproblem" eingeht.

Hypothese I a : Die Zielaussagen zur Weiterbildung der Betriebe fallen auf der Unternehmensverbands- und Einzelunternehmensebene unterschiedlich aus. Während auf der Verbands-

ebene die Ziele im individuellen Interessenrahmen und die Ziele im universellen Interessenrahmen im Vordergrund stehen, dominieren auf der Einzelunternehmensebene die Ziele im partikularen Interessenrahmen.

Hypothese I b: Die betrieblichen Weiterbildungsziele werden in der Wirtschaft unter verschiedenen Hinsichten legitimiert. Während auf der Unternehmensverbandsebene eher versucht wird, die in den Betrieben verfolgten Weiterbildungsziele zu rechtfertigen und die Betriebe als Weiterbildungsinstanz nach außen hin zu legitimieren, dominiert auf der Einzelunternehmensebene die Zielbegründung sowie die Anerkennungsbeschaffung für die getroffenen Zielentscheidungen bei den Beschäftigten.

Hypothese II a: Die Ziele der betrieblichen Weiterbildung haben auf der Unternehmensverbandsebene einen uneingeschränkten und auf der Einzelunternehmensebene einen eingeschränkten Geltungsbereich.

Hypothese II b: Die unterschiedlichen Geltungsbereiche betrieblicher Weiterbildungsziele werden sowohl auf der Unternehmensverbandsebene als auch auf der Einzelunternehmensebene nicht näher legitimiert.

Die Formulierung der Hypothesen erfolgt unter vier Aspekten. Erstens soll die Interessenbezogenheit der betrieblichen Weiterbildungsziele aufgezeigt werden (Hypothese Ia).

Dabei interessiert zweitens, unter welchen verschiedenen Aspekten die Ziele legitimiert werden und wie sich das Interrelationsgefüge der verwendeten Legitimation darstellt (Hypothesen Ib und IIb). Drittens soll der Geltungsbereich der in Hypothese Ia angesprochenen Ziele untersucht werden (Hypothese IIa). Quer zu diesen Annahmen steht die hypothetische Aussage, daß sich die Ziele, deren Legitimierung sowie der Geltungsanspruch der Ziele hinsichtlich der Adressanten unterscheiden. Die Differenzierung zwischen Zielaussagen auf der Unternehmensverbands- und der Einzelunternehmensebene ist deshalb Bestandteil aller vier Hypothesen.

Bevor auf die Operationalisierung der Hypothesen eingegangen wird (vgl. Abschnitt 3.3.1), soll zunächst das Forschungsdesign dargestellt werden.

## 3. Methodisches Instrumentarium zur ideologiekritischen Analyse von Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung

Der bisherige Reflexionsprozeß vollzog sich weitgehend auf der Basis von Sekundärliteratur bzw. von empirischen Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung sowie aufgrund eigener beruflicher Erfahrungen in diesem Bereich.

Die entsprechenden Veröffentlichungen sind jedoch im Hinblick auf die Komplexität der betrieblichen Weiterbildungsarbeit sehr defizitär. Sie beschränken sich teils auf Einzelaspekte (z.B. Führungskräftetraining, Bedarfsermittlung etc.), teils beschreiben sie nur das, was die Unternehmen nach eigenen Angaben weiterbildungsmäßig tun.

Die vorliegende Untersuchung will sich nun einer Problematik annehmen, die bisher weitgehend ausgeklammert wurde: die Legitimation betrieblicher Weiterbildungsziele. Neben dem generellen Interesse an der Offenlegung der betrieblichen Weiterbildungsziele ist damit für diesen Ansatz insbesondere die Frage konstitutiv, wie in der Wirtschaft die vertretenen Weiterbildungsziele legitimiert werden.

Als Methode wurde die ideologiekritische Inhaltsanalyse gewählt, da sie allein methodisch das erkenntnisleitende Interesse der Arbeit, die mit der Weiterbildung der Beschäftigten verbundenen Interessen transparent zu machen, umsetzen kann (1). Damit sollen im Rahmen dieser Untersuchung keine im statistisch-quantitativen Sinne repräsentativen Daten, sondern qualitative Grundlagenmaterialien für eine Auseinandersetzung mit der betrieblichen Weiterbil-

---

(1) Zur Methode der qualitativen Inhaltsanalyse vgl. insbesondere RITSERT 1975 sowie Projektgruppe 1974; KODRON-LUNDGREEN, KODRON 1976; LISCH, KRIZ 1978.

dungsarbeit erhoben werden.

Die Analyse erfolgt auf zwei Ebenen, der Unternehmerverbands- und der Einzelunternehmensebene. Der Öffentlichkeit sind in der Regel nur die Zielaussagen der Unternehmerverbände, jedoch selten auch die Weiterbildungspraktiken der einzelnen Unternehmen bekannt. Die Folge ist, daß in der Öffentlichkeit nur die Verbandsaussagen diskutiert werden. Vergleicht man jedoch die Zielaussagen mit der Praxis, dann zeigen sich gewisse Widersprüche. Diesen soll hier in ideologiekritischer Hinsicht nachgegangen werden.

In der Explikation des gesellschaftlichen Kontextes der betrieblichen Weiterbildung (Kapitel 1) sowie bei der Entwicklung eines theoretischen Ansatzes zur Analyse ihrer Zieldimension (Kapitel 2) zeigte sich bereits ein kritisches Vorverständnis hinsichtlich der Weiterbildungsarbeit der Betriebe. Dieses Vorverständnis, das bei jeder analytisch-interpretatorischen Auseinandersetzung mit dokumentierten sprachlichen Materialien aufgrund bestimmter Erwartungen vorhanden sein muß - im anderen Fall würde kein Interesse an einer entsprechenden Analyse bestehen -, hat sich in einem Prozeß der Applikation und Reapplikation an der tatsächlichen Sinn- und Bedeutungsstruktur einschlägiger Materialien zu bewähren, da in die Antizipation Vorurteile eingehen können, die sich gegenüber der Sache selbst nicht durchhalten lassen (RITSERT 1975, S. 86.). Diesen von RITSERT als hermeneutischen Zirkel (vgl. RITSERT 1975, S. 85) und von LORENZEN, SCHWEMMER als hermeneutische Spirale (vgl. LORENZEN, SCHWEMMER 1975, S. 270) bezeichneten Vorgang charakterisiert GADAMER wie folgt: "Wer einen Text verstehen will, vollzieht immer ein Entwerfen. Er wirft sich einen Sinn des Ganzen voraus, sobald sich ein erster Sinn im Text zeigt. Ein solcher zeigt sich wiederum nur, weil man den Text schon mit gewissen Erwartungen auf einen

bestimmten Sinn hin liest. Im Ausarbeiten eines solchen Vorentwurfs, der freilich beständig von dem her revidiert wird, was sich bei weiterem Eindringen in den Sinn ergibt, besteht das Verstehen dessen, was dasteht." (GADAMER 1972, S. 251)

Von welchen theoretischen Implikationen eine entsprechende Analyse ausgeht und welcher Methoden sie sich bedient, soll in diesem Kapitel näher ausgeführt werden.

## 3.1 Theoretische Implikationen

Bildungsziele sind, wie oben betont, immer auf eine ganz bestimmte gesellschaftlich-historische Situation bezogen und spiegeln das Wertungssystem dessen wider, der sie setzt bzw. vertritt. Insofern sind in jeder Untersuchung über pädagogische Ziele auch ideologiekritische Fragestellungen einzubeziehen, d.h. es muß mit ergründet werden, "im Interesse welcher gesellschaftlicher Gruppen Ziele formuliert und durchgesetzt werden." (SCHIEFELE, PRELL 1974, S. 23) Ideologien definieren sich durch ein Interesse (an Herrschaft) verschleierndes Bewußtsein (vgl. RITSERT 1977, S. 28) bzw. sind dadurch charakterisiert, "daß sie einen gegebenen gesellschaftlichen Zustand einerseits durch interne Rechtfertigungen k o n s o l i d i e r e n , ihn andererseits gegen seine historischen Alternativen verwahren und a b s c h i r m e n , ja die historische Begrenztheit eines bestehenden Zustandes l e u g n e n ." (OFFE 1975 c, S. 9)

Sie ist immer in irgendeiner Weise Rechtfertigung. "Sie setzt ebenso die Erfahrung eines bereits problematischen gesellschaftlichen Zustandes voraus, den es zu verteidigen

gilt, wie andererseits die Idee der Gerechtigkeit selbst, ohne die eine solche apologetische Notwendigkeit nicht bestünde und die ihr Modell am Tausch von Vergleichbarem hat. Wo bloße unmittelbare Machtverhältnisse herrschen, gibt es eigentlich keine Ideologien." ( **Institutfür Sozialforschung** 1956, S. 168) (1)

Diese Rechtfertigung verliert allerdings an Glaubwürdigkeit, sobald Anspruch und Wirklichkeit nicht mehr konform sind. Ideologien werden damit erst durch ihr Verhältnis zu der bestehenden Wirklichkeit unwahr (2). Die Gewinnung der entsprechenden Erkenntnis kann allerdings erschwert werden durch den akzidentellen Wahrheitsgehalt von Ideologien bzw. durch die scheinbare logische Stringenz und Durchdachtheit ihrer Gedankengebäude (vgl. SCHAAF 1971, S. 317).

Das Verhältnis zwischen Behauptung und Wirklichkeit transparent zu machen, ist Aufgabe der Kritik. Sie hat die Funktion "des an 'die Öffentlichkeit-bringens', das zugänglich machen für die Reflexion." (GEIßLER 1974, S. 17) (3) Kritik ist hier nicht im positivistischen Sinn auf den Aspekt der Konstruktivität zu reduzieren. Durch die Unterstellung, daß nur derjenige Kritik üben könne, der etwas Besseres anstelle des Kritisierten vorzuschlagen habe, wird Kritik von vornherein gezähmt und um ihre Vehemenz gebracht (ADORNO, **zitiert in GEIßLER** 1974, S. 25)

---

(1) Ideologie bezeichnet nicht einfach falsches Bewußtsein, bloße Lüge zum Zwecke der Herrschaft. Dem Ideologiebegriff muß eine bestimmte gesellschaftlich-historische Wirklichkeit entsprechen (vgl. STÜTZ 1970, S. 12).

(2) Vgl. **Institut für Sozialforschung** 1956, S. 175. **"An sich"** können Ideologien wahr sein, wie z.B. die Ideen Freiheit, Menschlichkeit oder Gerechtigkeit, sie gebärden sich jedoch, als wären sie bereits realisiert (ebd. S. 175).

(3) Kritik wird zum Movens der Wahrheit, wie die Wahrheit zur Kritik am Unwahren wird (GEIßLER 1974, S. 17).

Kritik soll hier im Sinne der philosophischen Kritik von HORKHEIMER als dialektischer Prozeß von Erkenntnis und Handeln im Interesse der anthropologischen Implikation der Selbstverwirklichung des Individuums begriffen werden. "Was wir jedoch unter Kritik verstehen, ist jene intellektuelle und schließlich praktische Anstrengung, die herrschenden Ideen, Handlungsweisen und gesellschaftlichen Verhältnisse nicht unreflektiert, rein gewohnheitsmäßig hinzunehmen; die Anstrengung, die einzelnen Seiten des gesellschaftlichen Lebens miteinander und mit den allgemeinen Ideen und Zielen der Epoche in Einklang zu bringen, sie genetisch abzuleiten, Erscheinung und Wesen voneinader zu trennen, die Grundlagen der Dinge zu untersuchen, sie also kurz gesagt, wirklich zu erkennen." (HORKHEIMER 1968, S. 310)

Das Erkennen des Verhältnisses zwischen Anspruch und Realität bedeutet im thematischen Bezug dieser Arbeit, die Selbstbekundungen der Bildungsverantwortlichen in den Unternehmungen sowie der Verbandsvertreter hinsichtlich der Zielsetzung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit ideologiekritisch zu befragen. Ideologiekritik wird hier im HEGELschen Sinn als bestimmte Negation, Konfrontation von Geistigem mit seiner Verwirklichung verstanden, die zur Voraussetzung ebenso die Unterscheidung des Wahren und Unwahren im Urteil wie den Anspruch auf Wahrheit im Kritisierten hat (1).

Im Sinn des kommunikationstheoretischen Ansatzes von HABERMAS kann das Mißverhältnis zwischen Handeln und sprach-

---

(1) Vgl. Institut für Sozialforschung 1956, S. 169. Sie ist jedoch nur soweit möglich, wie Ideologie ein rationales Element enthält, an dem sich Kritik abarbeiten kann (ebd. S. 169). Zur Aufgabe der Ideologiekritik im Sinne des Kritischen Rationalismus vgl. MÜNCH 1973.

licher Interpretation des Handelns durch "tiefenhermeneutische Ideologiekritik" (KUNSTMANN) aufgedeckt werden. Soweit z.B. die Legitimationen im Weiterbildungsbereich die betrieblichen Herrschaftsstrukturen, die sie stützen, nicht ansprechen, sondern diese in den Legitimationen sich nur ausdrücken, ist Sprache auch ideologisch. "Dabei handelt es sich nicht um Täuschungen in einer Sprache, sondern um Täuschungen mit Sprache als solcher. Die hermeneutische Erfahrung, die auf eine solche Abhängigkeit des symbolischen Zusammenhangs von faktischen Verhältnissen stößt, geht in Ideologiekritik über." (vgl. HABERMAS 1973b, S. 287)

Die Aufdeckung von Scheinlegitimationen bedarf einer zweifachen ideologiekritischen Fragestellung. Zielformulierungen sind daraufhin zu untersuchen, ob sich in ihnen unbewußt gesellschaftliche Interessen ausdrücken und ob bestimmte Personen oder gesellschaftliche Gruppen ihr eigentliches Interesse bewußt hinter ihren Zielaussagen verbergen, um bei anderen falsches Bewußtsein zu erzeugen (vgl. KLAFKI 1972, S. 29).

Ins Konkrete gewendet bedeutet das, der Frage nachzugehen, inwieweit es sich z.B. bei dem Harmonie-Postulat, die betriebliche Weiterbildung habe in gleicherweise die Interessen des Betriebes und der Beschäftigten zu berücksichtigen, um eine bewußte Verschleierung der realen Situation handelt. Denn Unternehmens- und Belegschaftsziele sind, wie beispielsweise die Kontroverse um die Mitbestimmungsgesetzgebung zeigt, nicht unbedingt kongruent. In diesem Zusammenhang ist weiter zu untersuchen, wer die Interessen bzw. Bedürfnisse definiert, für welchen Bereich - Betrieb- und/oder Privatbereich - diese gelten und wie die getroffenen Entscheidungen legitimiert werden. Ideologiekritik dient somit der Untersuchung der gesellschaftlichen Reali-

tät und der sie begründenden Situationsdeutungen, Normen, Werte und Reflexionssysteme, die eine ausweisbare Fehleinschätzung der gesellschaftlichen Situation, Handlungs- und Beurteilungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund bestimmter Interessen erkennen lassen (vgl. RITSERT 1975, S. 101). Der ideologiekritische Ansatz geht damit von der Hypothese aus, "daß menschliches Denken und Handeln, menschliche Lebensformen, Institutionen und kulturelle Objektivationen aller Art bis hin zu den Fragen, Verfahrensweisen und Ergebnissen der Wissenschaft durch die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, durch gesellschaftlich vermittelte Interessen, Abhängigkeiten, Herrschaftsverhältnisse, Zwänge oder auch Chancen bestimmt oder doch m i t bestimmt sind." (KLAFKI 1971, S. 378)

## 3.2 Zur Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse

Die ideologiekritische Auseinandersetzung mit den Begründungs-, Rechtfertigungsmustern und den Mustern der Verbindlichkeitsbeschaffung von Zielaussagen in der betrieblichen Weiterbildung rekurriert auf dokumentiertes sprachliches Material (schriftliche Äußerungen der für die Bildung Verantwortlichen in den Unternehmensverbänden und in den Betrieben sowie deren Antworten auf offene Fragen im Interview) (1). Denn in den gesprochenen bzw. geschriebenen Worten drücken sich die Absichten der Menschen, ihre Einstellungen und Situationsdeutungen, ihr Wissen sowie ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus. Diese Manifestationen werden mitbestimmt durch das sozio-kul-

(1) Neben schriftlichen und auf Tonband oder im Film festgehaltenen Aussagen sind auch Antworten auf offene Interviewfragen Gegenstand der Inhaltsanalyse (vgl. RITSERT 1975, S. 9).

turelle System, dem die Verfasser angehören "und spiegeln deshalb nicht nur Persönlichkeitsmerkmale der Autoren, sondern auch Merkmale der sie umgebenden Gesellschaft wider - institutionalisierte Werte, Normen, sozial vermittelte Situationsdefinitionen usw.. Die Analyse von sprachlichem Material erlaubt aus diesem Grunde Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene zu ziehen." (MAYNTZ u.a. 1972, S. 151)

Zur Analyse von dokumentiertem sprachlichem Material verfügen die Sozialwissenschaften über ein anerkanntes Verfahren, die Inhaltsanalyse (Content analysis) (1). Die Anwendung dieser Methode beschränkte sich zunächst (gefördert durch die Entwicklung neuzeitlicher Massenmedien) auf die statistisch-quantitative Erfassung von Art und Häufigkeit der übermittelten Symbole. So empfahl auf dem ersten deutschen Soziologentag 1910 MAX WEBER, "den Inhalt von Zeitungen mit 'Schere und Kompaß' zu durchforsten, um quantitativ faßbare Veränderungen der publizierten Inhalte im geschichtlichen Ablauf ermitteln zu können." (WEBER, zitiert in RITSERT 1975, S. 15) Als konstituierende Merkmale dieser Forschungsmethode nannte BERELSON Objektivität, Systematik, Quantifizierbarkeit und Beschränkung auf manifeste Inhalte (BERELSON 1952, S. 16 ff.).

An diesem positivistischen Selbstverständnis der Inhalts-

---

(1) MALETZKE erscheint es allerdings am zweckmäßigsten und treffendsten, den angloamerikanischen Begriff Content analysis mit Aussagenanalyse und nicht mit Inhaltsanalyse zu übersetzen, "da sich die Methode der 'Content analysis' auf alle Aspekte der Aussage richten kann." (MALETZKE 1963, S. 57) In der einschlägigen Literatur wird jedoch die Bezeichnung Inhaltsanalyse privilegiert. Zur Kontroverse um die deutsche Übersetzung von Content analysis vgl. auch WERSIG 1974, S. 11 f.

analyse entzündete sich die Kritik von KRACAUER. Für ihn bestand zwar kein Zweifel, daß eine quantitative Analyse sinnvoll ist, wenn sie sich auf eindeutige Kommunikationen, d.h. auf Materialien beschränkt, die von dem angesprochenen Publikum im gleichen Sinne verstanden werden, doch ist sie zwangsläufig überfordert, sobald es sich um kompliziertere Kommunikationen handelt. Diese implizieren so viele latente Bedeutungen, "daß eine Isolierung ihres manifesten Inhalts samt seiner 'platten' Beschreibung fast unmöglich ist, wie auch kaum bedeutsame Ergebnisse erwarten läßt." (KRACAUER 1972, S. 56)

Hier kann sich ein analytischer Ansatz bewähren, der die Entschlüsselung von dokumentiertem sprachlichem Material ohne Rücksicht auf Häufigkeiten (Singularität), frei von der Bindung an manifeste Inhalte (Latenz) und unter Berücksichtigung des Ganzen des Inhalts (Kontext) (1) vornimmt (vgl. KRACAUER 1972).

Die qualitative Analyse unterscheidet sich definitionsgemäß von der quantitativen Analyse dadurch, "that it achieves its breakdowns without special regard for frequencies. What counts alone in qualitative analysis - if the verb is permissible in a context with defies counting - is the selection and rational organization of such categories as condense the substantive meanings of the given text, with a view to testing pertinent assumptions and hypotheses. These categories may or may not invite

---

(1) Zur Erläuterung der Begriffe Singularität, Latenz und Kontext vgl. RITSERT 1975, S. 21 ff.

frequency counts." (KRACAUER 1952, S. 637 f.) (1)

Den drei Differenzierungskriterien (Singularität, Latenz und Kontext) von KRACAUER fügt RITSERT in Anlehnung an GEORGE (1959) ein viertes, das der "Präsenz", hinzu. "Präsenz" meint die Berücksichtigung der Anwesenheit oder Abwesenheit eines Inhaltsmerkmals. Für eine ideologiekritische Analyse kann es relevant sein, Merkmale zu identifizieren, die, obgleich sie zum Merkmalskomplex der behandelten Sachverhalte zu rechnen sind, im Text ausgeblendet bleiben (vgl. RITSERT 1975, S. 25).

Den bisherigen Ergebnissen der Diskussion um quantitative versus qualitative Inhaltsanalyse kann allerdings im Hinblick auf einen ideologiekritischen Ansatz - so RITSERT - nur eine begrenzte Bedeutung beigemessen werden. Die erforderlichen Korrekturen - Aufgabe des Verzichts auf Quantifizierung und Begründung der Methode vom Interesse an Ideologiekritik her - sieht er in dem Ansatz von ADORNO berücksichtigt, da dieser über die Dichotomie bzw. Reziprozität von Qualität und Quantität hinausgeht (vgl. RITSERT 1975, S. 27 ff.). Dieser Ansatz gestattet den Zugriff auf den "objektiven gesellschaftlichen Gehalt" der analysierten Texte und ermöglicht damit die Aufdeckung ideolo-

---

(1) Die Begriffe quantitative und qualitative Analyse verweisen nach KRACAUER nicht auf grundsätzlich verschiedene Ansätze. Quantitative Analyse impliziert einerseits qualitative Aspekte, da beider Ursprung und Ziel in qualitativen Überlegungen liegt. "Andererseits erfordert die eigentliche qualitative Analyse, im Interesse erschöpfender Behandlung, oft Quantifizierung." (KRACAUER 1972, S. 56) Auf die Auseinandersetzung quantitative versus qualitative Inhaltsanalyse soll hier nicht im einzelnen eingegangen werden; zu diesem Problem sei u.a. auf die Kontroverse zwischen BERELSON (1952) und KRACAUER (1952) sowie auf die Ausführungen von MALETZKE (1963, S. 70 ff.), HOLSTI (1969) und RITSERT (1972, 1975) verwiesen.

gischer Syndrome (1).

Die hier angesprochene Kategorie des "gesellschaftlichen Gehalts" von Texten ist unter zwei Hinsichten zu sehen. Sie impliziert zum einen Textbestandteile, die unmittelbar gesellschaftliche Tatbestände, Ereignisse oder Entwicklungen thematisieren (Bedeutungsaspekt) und zum anderen Textbestandteile mit gesellschaftlichen Sachverhalten, die allerdings nicht unmittelbarer Verhandlungsgegenstand sind (Sinnaspekt) (vgl. RITSERT 1975, S. 41).

Die Berücksichtigung von gesellschaftlichen Zusammenhängen und Merkmalen, die nicht direkt in der Textur thematisiert werden, tangiert den Aspekt der "Objektivität" einer entsprechenden Analyse. Für RITSERT manifestiert sich in dieser Frage ein falsch verstandener Begriff von "Objektivität", da dieser versucht, Textanalysen auf "manifeste Inhalte" festzulegen. Dieses positivistische Verständnis von Textelementen als "neutraler" Daten führt im extremsten Fall dazu, "'manifeste Inhalte' als Komplex schwarzer Schriftzeichen auf weißem Papiergrund" (RITSERT 1975, S. 23) aufzufassen (2).

Die Betonung der "Objektivität" hat u.a. dazu geführt, daß bei empirischen Untersuchungen weniger auf die Dignität der zu untersuchenden Gegenstände als auf die Methode geachtet wird. "Die Methode droht sowohl ihre Sache zu fetischisieren wie selbst zum Fetisch zu entarten. Nicht um-

---

(1) ADORNO hat dies in einer These zur Musiksoziologie verdeutlicht. "Wesentlicher aber als, was woher kommt, ist der Gehalt: wie Gesellschaft in Musik erscheint, wie sie aus der Textur herauszulesen ist." (ADORNO 1973 c, S. 421)

(2) BERELSON hat diese Position mit dem Satz verdeutlicht: "The only sense in which 'manifest content' exists is in the form of black-marks-on-white." (BERELSON 1952, S. 19)

sonst - und aus der Logik der in Rede stehenden wissenschaftlichen Verfahren mit allem Recht - überwiegen in den Diskussionen der empirischen Sozialforschung Methodenfragen gegenüber den inhaltlichen. Anstelle der Dignität der zu untersuchenden Gegenstände tritt vielfach als Kriterium die Objektivität der mit einer Methode zu ermittelnden Befunde, und im empirischen Wissenschaftsbetrieb richten sich die Auswahl der Forschungsgegenstände und der Ansatz der Untersuchung, wenn nicht nach praktisch-administrativen Desideraten, weit mehr nach den verfügbaren und allenfalls weiterzuentwickelnden Verfahrensweisen als nach der Wesentlichkeit des Untersuchten." (ADORNO 1972, S. 201)

Die Objektivität einer Inhaltsanalyse liegt nicht in der Eliminierung persönlicher Entscheidungen, sondern nur in deren Explikation (1). "Jeder Wissenschaftler ist ein Teil des ihn umgebenden sozialen Systems. Seine materielle Lage, seine Schichtzugehörigkeit, seine politische Haltung, seine Abhängigkeit vom Staat, Auftraggeber o.ä. binden ihn ebenso wie andere Mitglieder der Gesellschaft." (FRIEDRICHS 1973, S. 16) Diese Einbindung in ein bestimmtes Interaktions- und Kommunikationsgeflecht prägt die "Standortgebundenheit seines Denkens" (MANNHEIM) bzw. sein "erkenntnisleitendes Interesse" (HABERMAS). Sie beeinflußt Untersuchungsfragen und -hypothesen.

Abgesehen von der Unmöglichkeit, individuelle Vormeinungen beim "Verstehen" von Texten auszublenden, besteht nach GADAMER hierzu auch nicht die Notwendigkeit. Erforderlich ist lediglich Offenheit für die Meinung des anderen oder des

---

(1) LISCH, KRIZ begründen diese Aussage unter Berufung auf wahrnehmungs- und sozialpsychologische Untersuchungsergebnisse mit dem Hinweis auf die Undurchführbarkeit einer rigorosen Trennung von Wahrnehmung und Interpretation (vgl. LISCH, KRIZ 1978, S. 46).

Textes. "Solche Offenheit aber schließt immer schon ein, daß man die andere Meinung zu dem Ganzen der eigenen Meinung in ein Verhältnis setzt oder sich zu ihr. ... Wer einen Text verstehen will, ist vielmehr bereit, sich von ihm etwas sagen zu lassen. Daher muß ein hermeneutisch geschultes Bewußtsein für die Andersheit des Textes von vornherein empfänglich sein. Solche Empfänglichkeit setzt aber weder sachliche 'Neutralität' noch gar Selbstauslöschung voraus, sondern schließt die abhebende Aneignung der eigenen Vormeinung und Vorurteile ein. Es gilt, der eigenen Voreingenommenheit innezusein, damit sich der Text selbst in seiner Andersheit darstellt und damit in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigene Vormeinung auszuspielen." (GADAMER 1972, S. 253 f.)

In diesem Sinne ist auch dem Einwand zu begegnen, der Linguist habe auf Grund der nicht zu eliminierenden Intuition und eines sich darauf gründenden Wissens den Sinn des Sprachzeichens schon vorweggenommen, "ehe er auf umständlichem, methodisch gesichertem Weg zu ihm gelangt ist. Die darauf zielenden Prozeduren formaler Art werden deshalb durch den bekannten Vergleich mit dem Auffinden von Ostereiern durch den, der sie zuvor selbst versteckt hat, so ziemlich zutreffend gekennzeichnet." (STORZ 1978, S. 348) (1)

Der Inhaltsanalytiker muß sich bei der Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit seiner getroffenen Entscheidungen (und ihres Bedingungsrahmens) bewußt sein und diese Dritten gegenüber durchschaubar machen. Durch die Transparenz der spezifischen Realität, die sich aus der Interaktion

---

(1) STORZ vernachlässigt hier eine wesentliche Anforderung, die an eine Untersuchungsmethode gestellt wird, daß nämlich mehrere Forscher bei gleichem Vorgehen zu gleichen Ergebnissen kommen müssen.

Text - Inhaltsanalytiker ergibt, "wird das Objektivitätspostulat nicht aufgehoben, sondern erfährt eine sinnvolle Wendung: Die spezifische Erfahrung des Inhaltsanalytikers mit einem Text wird kommunizierbar, rekonstruierbar und damit soweit wie irgend möglich nacherfahrbar gemacht." (LISCH, KRIZ 1978, S. 46)

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß bei der Applikation der Kategorien auf den Text ein hypothetischer Sinn-Entwurf scheitern kann und daß die Interpretation des Textes hypothetisch bleibt, da ja in Zukunft neue Aspekte am Text sichtbar werden könnten, die dann zu einer Problematisierung der ursprünglichen Interpretation führen müßten (vgl. Projektgruppe 1974, S. 132).

### 3.2.1 Zur Bestimmung des Analysematerials

Unter den in den vorhergehenden Abschnitten entwickelten Hinsichten soll im folgenden dokumentiertes sprachliches Material einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden, das unter zwei Aspekten ausgewählt wurde. Zum einen umfaßt es Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung sowohl auf der Unternehmensverbands- als auch auf der Einzelunternehmensebene und zum anderen ist das Material auf der Einzelunternehmensebene unter regionalen Aspekten bzw. nach Betriebsarten ausgewählt worden.

Für die Verbandsebene stehen hier die Veröffentlichungen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Wenn deshalb im Zusammenhang mit der Inhaltsanalyse Verbandsaussagen zitiert bzw. auf bestimmte Tendenzen innerhalb von Verbandsschriften verwiesen wird, dann beziehen sich diese Hinweise ausschließlich auf Veröffentlichungen

der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Diese datieren aus der Zeit zwischen 1970 und 1975 und wurden auf eine entsprechende Anfrage in dem hier angegebenen Umfang von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände zur Verfügung gestellt.

Konzeptionelle Vorstellungen zur betrieblichen Weiterbildung, wie sie unten unter Punkt a) aufgeführt sind, existieren allerdings nur in den beiden dort genannten Schriften. Zur Erweiterung des Analysematerials - die Verläßlichkeit der Analyse ist u.a. von der Komplexität des Materials abhängig - wurden deshalb auch die Grundsatzerklärungen zur Weiterbildung (vgl. Punkt a) herangezogen.

Die Verwendung von Aussagen, die nicht explizit als Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung, sondern als allgemeine Äußerungen zur Weiterbildung (als deren Subsystem allerdings die betriebliche Weiterbildung genannt wird) ausgewiesen sind, ist in der Intention der qualitativen Inhaltsanalyse begründet, Merkmale und Zusammenhänge, die nicht unmittelbar in der Textur thematisiert werden, aus dem Kontext herauszuarbeiten.

Die Einzelunternehmensebene wird hier repräsentiert durch zehn produzierende Betriebe im Raum München. In diesen Unternehmen wurde jeweils mit dem Weiterbildungsreferenten ein qualitatives Interview im Hinblick auf die Ziele der betrieblichen Weiterbildung und ihrer Legitimierung anhand eines Interviewleitfadens geführt. Die Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet. Sie dauerten zwischen einer und zwei und einer halben Stunde und fanden im Sommer 1979 statt. Zu einem Großteil der befragten Weiterbildungsreferenten bestanden bereits seit längerer Zeit persönliche

Kontakte (1).

Die Reduzierung des Analysematerials auf die Veröffentlichungen eines Verbandes bzw. auf die mündlichen Aussagen von zehn Gesprächspartnern erfolgte primär unter intentional-inhaltlichen Gesichtspunkten. Aufgrund des allgemeinen Informationsdefizits hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildungsarbeit steht bei dieser Untersuchung nicht die Quantität, sondern die Qualität der Aussagen im Vordergrund (2). Die Auswahl der Materialien erfolgte im Hinblick auf eine gewisse Repräsentanz der Aussagen.

Zur Analyse der betrieblichen Weiterbildungsziele und ihrer Legitimierung wurden somit folgende Materialien verwendet:

---

(1) Diese persönlichen Kontakte bzw. die Referenz dieser Kontakte bei den nicht persönlich bekannten Weiterbildungsreferenten ermöglichte überhaupt erst die Durchführung von Intensivinterviews zu diesem Problemkreis.

(2) Abgesehen davon, daß hier keine Repräsentanz der Daten im statistisch-quantitativen Sinne angestrebt wurde, scheint es auch fast unmöglich zu sein, eine repräsentative Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung durchzuführen. Die zu diesem Themenkomplex vorliegenden Untersuchungen verweisen alle auf ihren explorativen Charakter (vgl. SASS u.a. 1974; SEIFERT, UEBELE 1974; KLUSEN 1975; SCHMITZ 1978; FIEDLER 1978; WINTER, THOLEN 1979), teils sind sie bewußt als solche angelegt, teils müssen sie ihren Repräsentativitätsanspruch aufgrund mangelnder Unterstützung durch die befragten Unternehmen wieder aufgeben. Ein Beispiel hierfür ist die Befragung des Instituts der deutschen Wirtschaft, bei der von 800 angeschriebenen Unternehmen 120 den Fragebogen zurücksandten, von denen wiederum nur 93 Fragebögen verwendbar waren (vgl. THOLEN u.a. 1979, S. 11). Diese Tatsache wird allerdings in der publizierten Kurzfassung des Untersuchungsberichtes verschwiegen. Dort heißt es lapidar: "Dieser Beitrag beinhaltet die Ergebnisse einer empirischen bildungssoziologischen Erhebung in 93 Betrieben der deutschen Wirtschaft" (WINTER, THOLEN 1979, S. 5).

a) auf der Unternehmensverbandsebene

Grundsatzerklärungen zur Weiterbildung

- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände - BDA - (Hrsg.): Grundgedanken zur Erwachsenenbildung, Köln 1970
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände - BDA - (Hrsg.): Zur gesetzgeberischen Entwicklung der Erwachsenenbildung. Köln 1971
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände - BDA - (Hrsg.): Maßstäbe der Bildungs- und Berufsbildungspolitik. In: "Fortschritt aus Idee und Leistung", Gesellschaftspolitische Grundsatzerklärung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln 1975
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände - BDA - (Hrsg.): Gesellschaftspolitische Bildungs- und Jugendarbeit. In: Jahresbericht der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Sonderdruck 1975

Konzeptionelle Vorstellungen zur betrieblichen Weiterbildung

- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände - BDA - (Hrsg.): Weiterbildung im Betrieb, Köln 1974
- Ausschuß für Bildungsfragen im Maschinenbau - Ausschuß - (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung im Maschinenbau, Verrein Deutscher Maschinenbau-Anstalten e.V., o.O.,o.J.(1

b) auf der Unternehmensebene

- mündliche Stellungnahmen von zehn betrieblichen Weiterbildungsreferenten im Rahmen von qualitativen Interviews,

---

(1) Diese Broschüre wurde zwar nicht von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände herausgegeben, im Vorwort wird jedoch betont, daß man sich an deren Vorstellungen orientiert habe.

- schriftliche Regelungen bzw. Grundsätze zur betrieblichen Weiterbildung in diesen Unternehmen.

Für die Befragung der zehn Weiterbildungsreferenten wurde die Methode des qualitativen Interviews gewählt, da durch diese Form der Befragung Analysematerial gewonnen werden kann, das einerseits die individuelle Qualität der Aussagen bewahrt, andererseits aber auch die Vergleichbarkeit der verschiedenen Aussagen ermöglicht.

Aufgabe des qualitativen Interviews ist es, die individuellen Eigenheiten eines jeden Falles im Hinblick auf das zu untersuchende Problem zu erforschen, wobei gleichzeitig von einer Vielheit von Befragten vergleichbares Material beigebracht werden soll (vgl. BUREAU 1962, S. 143) (1). "Es ist insofern 'qualitativ', als es die individuelle Qualität jeder einzelnen Antwort im Gegensatz zur typisierten Antwort des formellen Fragebogens betont." (BUREAU 1962, S. 145)

Zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit des zu erhebenden Materials wird ein Gesprächsleitfaden verwendet, der den Befrager jedoch nicht an den genauen Wortlaut oder die Reihenfolge der Fragen bindet. Der Gesprächsleitfaden kann auch durch ad hoc gestellte Sondierungsfragen ergänzt werden, um beispielsweise allgemeine Werturteile zu spezifizieren (vgl. BUREAU 1962, S. 143) oder um den Gedankengängen des Befragten zu folgen und unter Umständen völlig neue Gesichtspunkte einzubringen, "die bei der Konzipierung des Leitfadens zunächst gar nicht in Betracht gezogen worden sind." (ERBSLÖH 1972, S. 20)

---

(1) Zur Abgrenzung des qualitativen Interviews gegenüber anderen Befragungsarten vgl. u.a. BUREAU 1962; MAYNTZ u.a. 1972, S. 104; SCHRADER 1973; ERBSLÖH 1972, S. 18 ff.).

Die Anforderungen, die an die Anwendung dieser Methode gestellt werden, faßt HOPF in Anlehnung an MERTON, FISKE und KENDALL in den vier Dimensionen: Reichweite, Spezifizität, Tiefe und personaler Kontext zusammen (vgl. HOPF 1978, S. 99 ff.). Die Realisierung dieser Ansprüche wird jedoch erschwert durch ein im Prinzip nicht aufhebbares Dilemma des qualitativen Interviews: "Es soll einer 'natürlichen' Gesprächssituation möglichst nahe kommen, ohne zugleich auch die Regeln der Alltagskommunikation zu übernehmen; das heißt, die Rollentrennung von Frager und Befragtem bleibt im Prinzip erhalten und damit auch der steuernde Einfluß des Interviewers." (HOPF 1978, S. 114)

Bei den sich aufgrund dieses Dilemmas ergebenden Problemen geht es zur Zeit jedoch weniger um eine "technische" Lösung "als vielmehr um eine verstärkte wissenschaftliche Reflexion der Probleme qualitativer Befragungen." (HOPF 1978, S. 114)

Der Gesprächsleitfaden für die Interviews mit den betrieblichen Weiterbildungsreferenten umfaßte 21 Fragen (1), die sich aufgrund der Vergleichbarkeit mit den Veröffentlichungen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände thematisch an den in Kapitel 2 explizierten Ziel- bzw. Legitimationsdimensionen orientierten (vgl. Anlage I "Gesprächsleitfaden").

Die Antworten auf diese Fragen sowie die oben genannten Veröffentlichungen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (vgl. S. 150, Punkt a) repräsentieren

---

(1) Der Gesprächsleitfaden enthielt zunächst auch Fragen zur Beschäftigtenstruktur. Diese Fragen konnten jedoch teils mangels eigener Statistik nicht beantwortet werden, teils nicht verglichen werden, da die Unternehmen in ihren Statistiken unterschiedliche Bezeichnungen verwenden.

die "context unit", d.h. den größten Textteil, "den man durchgehen muß, um eine 'recording unit' zu bestimmen." (RITSERT 1975, S. 57)

Mit der Festlegung des relevanten Analysematerials ist die Grundgesamtheit der Analyseeinheiten (Summe der Analyseeinheiten) zwar eingegrenzt, nicht jedoch genau definiert. Die Grundgesamtheit kann hergestellt werden durch die Eliminierung derjenigen Äußerungen im Text, die keine Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung enthalten.

Bei der entsprechenden Selektion stößt man jedoch auf Schwierigkeiten, da die gesuchten Zielaussagen oft erst aus der Tiefenstruktur einer sprachlichen Manifestation herausgearbeitet werden müssen bzw. eine hermeneutische Interpretation notwendig wird (vgl. ROTH, WINKELMANN 1976, S. 732). Die Festlegung der Analyseeinheiten muß damit "bereits auf der semantischen Ebene der Bedeutungen von Sprachfigurationen erfolgen." (ROTH, WINKELMANN 1976, S. 732) Als Analyseeinheit wird daher jede sprachliche Manifestation bezeichnet, in deren Bedeutungsgehalt eine Zielaussage zur betrieblichen Weiterbildung erkennbar ist (1).

Die Bestimmung der Analyseeinheiten erfolgte im Rahmen dieser Untersuchung nach dem Retest-Verfahren (2). Sie wurde vom Untersuchenden selbst in drei Durchgängen mit einem Zeitabstand von etwa einem Monat durchgeführt. Nach Überprüfung der drei Analyseergebnisse wurden nur dieje-

---

(1) Die Auswahl der Analyseeinheiten erfolgt somit nur an Hand des Grundrasters: Zielaussage zur betrieblichen Weiterbildung ja oder nein; nicht jedoch im Hinblick auf die Art bzw. Ausrichtung der Aussage. "Für die Feststellung der Grundgesamtheit ist somit noch nicht die analyseleitende Hypothese bestimmend." (ROTH, WINKELMANN 1976, S. 732)

(2) Zur Methode des Retest-Verfahrens vgl. RITSERT 1975, S. 61.

nigen Texteinheiten für die Analyse benannt, die in allen drei Verfahren als Zielaussagen identifiziert worden waren. Die Grundgesamtheit der Analyse ist somit definiert als "die Schnittmenge der sprachlichen Einheiten" (ROTH, WINKELMANN 1976, S. 733), in denen von dem Untersuchenden Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung festgestellt wurden.

### 3.2.2 Zur Dimensionierung und Kategorisierung der analyseleitenden Hypothesen

Die theoretischen Vorüberlegungen zur Analyse betrieblicher Weiterbildungszielaussagen, die in der Formulierung von analyseleitenden Hypothesen konvergierten (vgl. Abschnitt 2.3), bedürfen hinsichtlich ihrer Anwendungsmöglichkeiten auf das Material noch der Überprüfung.

Ein erster Schritt in diese Richtung stellt die Dimensionierung der Hypothesen dar. Unter Dimensionen sind jene allgemeine Kategorien zu verstehen, "welche einzelne, voneinander logisch klar abhebbare Aspekte der interpretationsleitenden Theorie kenntlich machen." (RITSERT 1975, S. 50) (1)

Durch die kategoriale Erfassung der in den theoretischen Vorüberlegungen entwickelten Annahmen sollen diese operationalisiert werden.

Im Hinblick auf die Hypothese I a:

---

(1) Welche Aspekte sich im Hinblick auf das zu untersuchende Material anbieten, braucht hier im einzelnen nicht mehr diskutiert zu werden, da die Strukturierung des Materials schon in Kapitel 2 erfolgte.

"Die Zielaussagen zur Weiterbildung in den Unternehmen fallen auf der Unternehmensverbands- und Einzelunternehmensebene unterschiedlich aus. Während auf der Verbandsebene die Ziele im individuellen Interessenrahmen und die Ziele im universellen Interessenrahmen im Vordergrund stehen, dominieren auf der Einzelunternehmensebene die Ziele im partikularen Interessenrahmen."

gilt es, die Dimension "Zielinteressen" zu analysieren.

Die hier den Zielaussagen zugeschriebene Dimension ist jedoch noch zu allgemein, um die Analyse des Textmaterials steuern zu können. Zur Operationalisierung der analyseleitenden Hypothese bedarf es deshalb eines zweiten Schrittes, des der Kategorienbildung. HOLSTI nennt fünf Kriterien, die diese zu erfüllen haben, "categories should reflect the purposes of the research, be exhaustive, be mutually exclusive, independent, and be derived from a single classification principle." (HOLSTI 1969, S. 95)

Nach dem strengen Ablaufschema einer Inhaltsanalyse müßte sich die Kategorienbildung aus der Explikation des theoretischen Rahmens ergeben, d.h. sie müßte eigentlich antizipatorische Auswertungsbegriffe umfassen, die vor der ersten Untersuchung des Textmaterials entworfen und definiert worden sind. "Auf diese Weise könnten theoretisches Vorverständnis und Texte einander gegenübergestellt und der selbstreflexive Prozeß der Interpretation triftig dargestellt werden." (RITSERT 1975, S. 53) (1)

Eine entsprechende ad-hoc-Kategorienbildung ist jedoch nur dann möglich, wenn das Untersuchungsmaterial sehr umfang-

---

(1) Entsprechende Studien sind jedoch auch RITSERT nicht bekannt (RITSERT 1975, S. 53).

reich ist, so daß zur Entwicklung der Interpretationsfolie nicht das ganze Material gesichtet wird. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Kategorien vor der eigentlichen Textanalyse gebildet, allerdings nach intensiver Beschäftigung mit dem Material sowie unter Einschluß der eigenen beruflichen Erfahrung, so daß materialspezifische Kategorien entwickelt wurden.

Die Verwendung von nur drei Kategorien - wie es hier geschieht - steht zunächst in Widerspruch zu den von HOLSTI genannten Anforderungskriterien für Analysekategorien. Eine Reduzierung der potentiellen Auswertungsaspekte auf einige wenige kann hier jedoch mit der spezifischen - und damit begrenzten - Intention der Untersuchung begründet werden.

Die den hier verwendeten Kategorien zugrunde liegenden Aussageninhalte sollen durch den einschränkenden Hinweis "primär" gegeneinander abgrenzbar werden. Die fachliche Weiterbildung der Beschäftigten beispielsweise kann sowohl im Interessenrahmen des einzelnen Beschäftigten wie auch des Betriebes oder der Gesellschaft liegen. Welcher Kategorie dieses Ziel letztlich zugeordnet wird, hängt von der Absicht ab, die mit dem Ziel verfolgt wird. Werden die Beschäftigten z.B. weitergebildet, um funktionsspezifische Fähigkeiten zu erwerben, die zur Erreichung des Betriebsziels notwendig sind, dann handelt es sich hier um ein Weiterbildungsziel, das primär im partikularen Interessenrahmen (des Betriebes) liegt. Konstitutives Kriterium für die Zuordnung der einzelnen Ziele zu einer bestimmten Kategorie ist somit deren Interessengebundenheit.

Mit dem Begriff "Interesse" werden in zusammenfassender Weise Ziele (insbesondere ökonomische und politische Ziele) bezeichnet, deren Verwirklichung für eine bestimmte

Person oder eine bestimmte Personengruppe von Vorteil ist (1). "Jemand verfolgt also ein 'Interesse', wenn er im Bezugssystem seiner Situationsdeutung eine Handlung ... unternimmt oder unterläßt, die eine gesellschaftliche Situation so beeinflußt, daß ein seinen Bedürfnissen entsprechendes Resultat erhalten oder herbeigeführt wird." (RITSERT 1977, S. 175)

Zur Charakterisierung der Dimension "Zielinteressen" werden folgende drei Kategorien verwendet: Ziele im individuellen Interessenrahmen, Ziele im partikularen Interessenrahmen und Ziele im universellen Interessenrahmen.

- $ab_1$ Ziele im individuellen Interessenrahmen
  bezeichnen in zusammenfassender Weise diejenigen Weiterbildungsziele der Unternehmen, die sich primär an den persönlichen Interessen der einzelnen Beschäftigten orientieren.
  Individuelle Interessen sind gewahrt, wenn die verfolgten Ziele sich primär auf die jeweiligen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse der Beschäftigten beziehen.
  Ein Weiterbildungsziel in dieser Hinsicht ist beispielsweise die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Beschäftigten.

- $ab_2$ Ziele im partikularen Interessenrahmen
  bezeichnen in zusammenfassender Weise diejenigen Weiterbildungsziele der Unternehmen, die sich primär an den spezifischen Bedürfnissen des Subbereichs Wirtschaft orientieren.
  Partikulare Interessen sind gewahrt, wenn die ver-

---

(1) Vgl. Stichwort "Interesse" in: Lexikon zur Soziologie, hrsg. von W. FUCHS u.a., Opladen 1973, S. 312.

folgten Ziele sich primär auf den gegebenen Bedingungsrahmen des Subbereichs Wirtschaft beziehen. Ein Weiterbildungsziel in dieser Hinsicht ist beispielsweise die Förderung der funktionsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Beschäftigten.

- $ab_3$ Ziele im universellen Interessenrahmen bezeichnen in zusammenfassender Weise diejenigen Weiterbildungsziele der Unternehmen, die sich primär an einem allgemeinen gesellschaftlichen Interesse orientieren.
  Das allgemeine gesellschaftliche Interesse ist gewahrt, wenn die verfolgten Ziele in einen allgemeinen, ihren jeweiligen partikularen Bereich transzendierenden Rahmen gestellt werden.
  Weiterbildungsziele in dieser Hinsicht sind beispielsweise die Förderung der Beschäftigten zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen zum Nutzen der Gesellschaft oder zur beruflichen Mobilität.

In dem in Hypothese I b:

"Die betrieblichen Weiterbildungsziele werden in der Wirtschaft unter verschiedenen Hinsichten legitimiert. Während auf der Unternehmensverbandsebene eher versucht wird, die in den Betrieben verfolgten Weiterbildungsziele zu rechtfertigen und die Betriebe als Weiterbildungsträger nach außen hin zu legitimieren, dominiert auf der Einzelunternehmensebene die Zielbegründung sowie die Anerkennungsbeschaffung für die getroffenen Zielentscheidungen bei den Beschäftigten."

verwendeten Legitimationsbegriff konvergieren zwei Aspekte, die zugleich die Dimensionen für unsere Analyse bil-

den: der Inhalts- und der technische Aspekt des Legitimationsproblems.

Dimension: "inhaltliche Legitimation"

Die Implikationen der Dimension "inhaltliche Legitimation" sollen durch die zwei Kategorien-sets "Kategorien der Rechtfertigung" und "Kategorien der Begründung" transparent gemacht werden. Die Rechtfertigungskategorien beziehen sich dabei auf die gesellschaftspolitischen Leitvorstellungen der Unternehmen und ihrer Verbände. Sie spiegeln damit die inhaltlich-politische Dimension der betrieblichen Weiterbildungsarbeit wider.

Zur Identifizierung der verschiedenen Rechtfertigungspositionen werden im folgenden Kategorien entwickelt, die sich z.T. an den von SIEBERT beschriebenen Erwachsenenbildungskonzeptionen orientieren (1).

Kategorien der Rechtfertigung

- $ba_1$ idealistisch-anthropologische Orientierungen bezeichnen Rechtfertigungsmuster, die sich auf die Person des Arbeitnehmers beziehen. Orientierungspunkt ist die intellektuelle und emotionale Entfaltung des einzelnen, die unabhängig von utilitaristischen Notwendigkeiten des Alltags zu fördern ist.

- $ba_2$ ökonomisch-technische Orientierungen bezeichnen Rechtfertigungsmuster, die sich auf Nor-

(1) Vgl. SIEBERT 1977. Politisch-inhaltliche Kategorien werden u.a. auch von v. ALEMANN und KUHN zur Analyse des Gleichheitsbegriffs bzw. von politisch-ideologischen Positionen in der Reform der beruflichen Bildung verwendet (vgl. v. ALEMANN 1977; KUHN 1977).

men und Werte des Subsystems Wirtschaft beziehen. Als normative Orientierung ist in diesem Zusammenhang auch der Begriff "Fortschritt" (Wandel) zu nennen. Er impliziert ein Werturteil, da er einen Wandel in einer vom Betrachter gebilligten Richtung bezeichnet (vgl. MOORE 1973, S. 78 f.).

Ob Veränderungen als Fortschritt oder Rückschritt zu bewerten sind, ist für DREITZEL nicht ohne Rückgriff auf ein philosophisch reflektiertes Geschichtsbild zu beantworten (vgl. DREITZEL 1972, S. 23).

Die normative Besetzung des Begriffs "Fortschritt" zeigt sich deutlich in seiner umgangssprachlichen Bedeutung. In einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie in Allensbach lautete beispielsweise eine Frage: "Glauben Sie an den Fortschritt - das heißt, glauben Sie, daß die Menschheit einer immer besseren Zukunft entgegengeht, oder glauben Sie das nicht?" (zitiert in: "Angst vor der Zukunft" 1980, S. 3)

Eine entsprechende normative Bedeutung kommt auch dem Begriff "Technischer Fortschritt" zu, da technische Veränderungen nicht nur "Sachzwängen" unterliegen, "sondern auch gesellschaftlichen Interessen gehorchen, die darüber entscheiden, welche Naturgesetze in welcher Weise technisch genutzt werden." (LEMPERT, FRANZKE 1976, S. 98)

Ähnlich verhält es sich auch mit dem Argument des "Sachzwangs". Was ein "Sachzwang" ist, ergibt sich aus der jeweiligen gesellschaftlichen Situation.

Im Gegensatz zu den idealistisch-anthropologischen Argumenten, die von den Bedürfnissen der Individuen ausgehen, ist für die ökonomisch-technischen Orientierungen der Bedarf der Wirtschaft an Qualifikationen konstitutiv.

$ba_3$ politische Orientierungen

$ba_{3.1}$ konservative Orientierungen
bezeichnen Rechtfertigungsmuster, die die gesellschaftliche Ordnung durch staatliche Autorität gewahrt wissen wollen (vgl. v. ALEMANN 1977, S. 208). Im Fall der beruflichen Weiterbildung droht dem Staat ein Autoritätsverlust, falls er dem Drängen von "Ideologen" nachgibt und regelnd in die berufliche (und damit auch in die betriebliche) Weiterbildung eingreift (vgl. KUHN 1977, S. 174). Forderungen nach personaler Autonomie der Gesellschaftsmitglieder und "Chancengleichheit" bzw. Demokratisierung und Partizipation werden, da sie zur Vermassung und Nivellierung beitragen, als Krisenerscheinungen identifiziert, die auf die Auflösung der bestehenden Wertordnung bzw. der gegenwärtigen Gesellschaftsstruktur abzielen. Sie sind damit abzulehnen.

$ba_{3.2}$ sozialliberal-reformerische Orientierungen (1) bezeichnen Rechtfertigungsmuster, die sich an dem Demokratieprinzip orientieren. Konstituierend für dieses Prinzip ist der "mündige"Bürger, der zu selbstverantwortlichem Handeln in allen gesellschaftlichen Bereichen qualifiziert ist. Diese Qualifikation kommt der "dynamischen Stabilität und Konsolidierung der bestehenden, mit ihren prinzipiellen Systemeigenschaften Effizienz und Fortschritt verbürgenden Gesellschaftsstruktur zugute" (vgl. HARTFIEL 1975, S. 41) und wirkt somit systemstabilisierend.
Zur Zeit besteht allerdings eine Diskrepanz zwischen Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit, so daß Maßnahmen zur Demokratisierung der Gesellschaft und ihrer Subsysteme (Wirtschaft, Bildung etc.) erfor-

(1) Die Bezeichnung sozialliberal bezieht sich nicht auf die Politik der "sozial-liberalen"Koalition.

derlich sind. Diese können auf dem Boden des Grundgesetzes innerhalb der bestehenden Gesellschaftsstruktur durchgeführt werden. Der Weiterbildung kommt dabei die Aufgabe zu, durch Initiierung bzw. Förderung von Lernprozessen zu versuchen,

- "Chancenungleichheiten abzubauen
- Partizipationsmöglichkeiten zu erweitern
- die wachsende Komplexität und Informationsfülle zu bewältigen
- Abhängigkeiten und Manipulationen durchschaubar zu machen und zu reduzieren
- überflüssige Herrschaft und Auftragsautorität zu verringern
- das Veränderungspotential zu stärken
- Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zu verbessern." (SIEBERT 1977, S. 22)

Die Partizipationskategorie nimmt hier eine Schlüsselstellung ein. Weiterbildung hat die Aufgabe - gerade weil die wachsende Komplexität die Mitwirkung von "Laien" erschwert - die Voraussetzungen "für eine Beteiligung möglichst vieler an möglichst vielen Entscheidungen zu schaffen ... . 'Komplexität wird durchgängig als Legitimation für Beschränkung des Demokratiekonzeptes und zur Rechtfertigung einer Elitetheorie benutzt.' Gerade deshalb sollte die Erwachsenenbildung kritische Lernprozesse anregen, die dem Trend gegensteuern, Partizipationsangebote in der Arbeitswelt und im öffentlichen Leben ausschließlich einer Effizienzsteigerung und Integration aller Betroffenen nutzbar zu machen." (SIEBERT 1977, S. 22)

ba 3.3 politökonomische Orientierungen
bezeichnen Rechtfertigungsmuster, die den Anspruch vertreten, daß Weiterbildung mit politischen Anstrengungen gekoppelt sein müssen, die auf objektive Ver-

änderungen in der Arbeit und der Organisation des gesellschaftlichen Zusammenlebens abzielen (vgl. SIEBERT 1977, S. 27).

Die Forderung nach aktiver Teilhabe aller Mitglieder einer Gesellschaft an ihrer Weiterentwicklung, wie sie u.a. von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates erhoben wurde, wird hier von der Ebene eines "genuin bürgerlich-demokratischen Selbstverständnisses" zu einem politischen Postulat erhoben, das gesellschaftliche Veränderungen intendiert, damit Bildung als aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt erst ermöglicht werden kann (vgl. BAETHGE, SCHUMANN 1973, S. 142 ff.).

Dieses Postulat tangiert nach BAETHGE, SCHUMANN im besonderen das Verhältnis von Weiterbildung und der Organisation der gesellschaftlichen Beziehungen untereinander (politische Bildung). "Weiterbildung ... ist keine mentale Frage, sondern eine Herausforderung an die Organisation des gesellschaftlichen Lebens im weitesten Sinne des Wortes. Alle individuelle Bereitschaft zu Weiterbildung stößt ins Leere, wenn die Realität sich als so widerständig erweist, daß eine Auseinandersetzung mit ihr, daß Mitwirkung an ihrer Veränderung, wie die UNESCO es ausdrückt, nicht möglich ist." (BAETHGE, SCHUMANN 1973,

S. 146) (1)

Politökonomische Orientierungen gehen damit über den normativen Anspruch sozialliberaler Orientierungen hinaus, indem die zur politischen Durchsetzung der Weiterbildungsziele erforderlichen Veränderungen integraler Bestandteil gesellschaftlich organisierter Lernprozesse sind.

Kategorien der Begründung

Die Begründung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit liefert den Nachweis, daß die getroffenen Weiterbildungsentscheidungen im Hinblick auf die gerechtfertigten Weiterbildungsziele zweckmäßig sind. Die gegebenen Begründungen beziehen sich auf

$bb_1$ die Beschäftigten
bezeichnet Begründungsmuster, die sich auf die Person der Beschäftigten beziehen. Diese manifestieren sich beispielsweise in bestimmten Eigenschaften bzw. Qualifikationsdefiziten der Beschäftigten.

---

(1) Dem in der Weiterbildung geschaffenen Anspruchsniveau steht die Realität im Bereich der gesellschaftlichen Arbeit sowie im Bereich der Politik gegenüber. Soll Weiterbildung ihr Ziel nicht verfehlen, so sind zum einen gewisse institutionelle Hemmnisse, die z.B. zur Bildungsdistanz bzw. zum Bildungsdefizit bei Schichten, Gruppen oder Klassen, die aufgrund von Herkunft und/oder beruflicher Position die grundlegenden Voraussetzungen für selbstverantwortliches Handeln nicht besitzen, geführt haben, zu beseitigen, so daß es ihnen möglich wird, ihre Bildungsbenachteiligung aus eigenem Bemühen aufzuheben und zum anderen ist die Herauslösung gesellschaftlich organisierter Lernprozesse aus dem unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhang der Gesellschaft zu einem eigenen Bereich gesellschaftlicher Arbeit aufzuheben (vgl. BAETHGE, SCHUMANN 1973, S. 144).

$bb_2$ das Betriebssystem
bezeichnet Begründungsmuster, die sich auf den Betrieb als ein technisches, ökonomisches und soziales System beziehen.

$bb_3$ das Arbeitsmarktsystem
bezeichnet Begründungsmuster, die auf den Mangel an qualifizierten Arbeitskräften am Arbeitsmarkt rekurrieren.

$bb_4$ das Bildungssystem
bezeichnet Begründungsmuster, die die Notwendigkeit artikulieren, durch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen das öffentliche Bildungswesen zu korrigieren, zu entlasten oder zu ergänzen.

$bb_5$ das Gesellschaftssystem
bezeichnet Begründungsmuster, die sich auf die Gegebenheiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens beziehen.

$bb_6$ das wissenschaftlich-technische System
bezeichnet Begründungsmuster, die sich auf die permanenten Veränderungen in Wissenschaft und Technik beziehen.

$bb_7$ das Wirtschaftssystem
bezeichnet Begründungsmuster, die sich auf die Mechanismen unseres Wirtschaftssystems beziehen.

$bb_8$ das Berufssystem
bezeichnet Begründungsmuster, die sich auf wandelnde Anforderungsstrukturen innerhalb der beruflichen Tätigkeiten beziehen.

$bb_9$ Sonstige

Dimension "technische Legitimation"

Die formale Qualität der Legitimation soll unter zwei Hinsichten untersucht werden, dem Verfahrens- und dem Trägeraspekt.

Verfahrenskategorien

Zur Analyse der Verfahren, durch die die Verbindlichkeit von Zielentscheidungen in der betrieblichen Weiterbildung hergestellt werden, dienen die folgenden drei Kategorien.

- $bc_1$ normative Legitimation
  bezeichnet Verfahren, bei denen die Verbindlichkeit der Zielentscheidungen durch Berufung auf übergeordnete, nicht hinterfragte vorpädagogische normative Aussagen und Prämissen hergestellt wird.
- $bc_2$ Legitimation durch Verfahren
  bezeichnet Verfahren, bei denen die Verbindlichkeit der Zielentscheidung durch Verweis auf die Rechtmäßigkeit der Handlung hergestellt wird, indem diese aufgrund einer institutionell garantierten Ordnung zustande gekommen ist.
- $bc_3$ diskursive Legitimation
  bezeichnet Verfahren, bei denen die Verbindlichkeit der Zielentscheidungen auf dem Grundsatz beruht, nach dem es jedem Mitarbeiter möglich ist (unabhängig von seiner hierarchischen Stellung und seinen innerbetrieblichen Funktionen), sich jederzeit über die Berechtigung von Zielentscheidungen durch Diskussion zu vergewissern.

Trägerkategorien

Hinsichtlich des Trägerproblems konvergieren die Analysekategorien in drei Schwerpunkten.

(1) Anerkennung des Bildungsträgers Betrieb durch Hinweis auf "pragmatische" Kompetenzen der Betriebe
- $bd_1$ Tradition in der Ausbildung
- $bd_2$ Praxis in der Weiterbildung
- $bd_3$ Bedarfsträgerfunktion
- $bd_4$ Effizienz der Weiterbildungsarbeit
- $bd_5$ Betrieb als Bildungsfeld

(2) Anerkennung des Bildungsträgers Betrieb durch Hinweis auf die Kompetenz des betrieblichen Bildungspersonals
- $bd_6$ Sachkompetenz
- $bd_7$ pädagogische Kompetenz

(3) Anerkennung des Bildungsträgers Betrieb durch Hinweis auf die gesellschaftliche Verfaßtheit der Bundesrepublik
- $bd_8$ Subsidiaritätsprinzip
- $bd_9$ Pluralismusprinzip
- $bd_{10}$ Träger gesellschaftlicher Verantwortung
- $bd_{11}$ allgemeine demokratische Prinzipien

Das im Hinblick auf die Analyse des Zielaussagenproblems angewendete methodische Verfahren soll auch bei dem zweiten Zielfeld betrieblicher Weiterbildungsarbeit, dem Zielgeltungsproblem, eingesetzt werden.

In der Hypothese II a:

"Die Ziele der betrieblichen Weiterbildung haben auf der Unternehmensverbandsebene einen uneingeschränkten und auf der Einzelunternehmensebene einen eingeschränkten

Geltungsbereich"

werden zwei Aspekte thematisiert, die zur Dimensionierung der Hypothese herangezogen werden sollen: "uneingeschränkter Geltungsbereich" und "eingeschränkter Geltungsbereich".

Dimension "uneingeschränkter Geltungsbereich"

Die Dimension übernimmt in diesem Fall die Funktion der Kategorie, da hier eine weitere Differenzierung nicht gefragt ist.

Kategorie

- ca Gesamtheit der Beschäftigten
  Zu vercoden sind hier alle Aussagen, die als Geltungsbereich "die/alle Beschäftigten" ansprechen.

Dimension "eingeschränkter Geltungsbereich"

Innerhalb dieser Dimension wird bei der Kategorienbildung bewußt auf die in der einschlägigen Literatur verwendete Differenzierung, z.B. im Hinblick auf die hierarchische Struktur der Führungskräfte oder die spezifischen Funktionsbereiche der Kaufmännischen und Technischen Angestellten, verzichtet, da in der Wirtschaft zum einen keine einheitlichen Kriterien zur Identifizierung der Adressaten existieren bzw. wo diese nominell vorhanden sind, z.B. die Kategorie "Führungskräfte", diese unterschiedlich definiert werden, und zum anderen in einem Teil der Betriebe keine Teilnehmerstatistiken geführt werden.

Im Rahmen dieser Untersuchung können deshalb nur "Grobkategorien" Verwendung finden, denen sich die entsprechenden Zielgeltungsaussagen ohne "Zwang" zuordnen lassen.

Kategorien

- $cb_1$ Beschäftigte mit bestimmten betrieblichen Funktionen
  - $cb_{1.1}$ mit Führungsfunktion
  - $cb_{1.2}$ mit Sachfunktion

  Zu vercoden sind hier solche Aussagen, die - in der Regel aufgrund von Personalentwicklungsplänen - die systematische Weiterbildung von Beschäftigten in bestimmten betrieblichen Positionen vertreten.
- $cb_2$ Beschäftigte mit ad hoc festgestellten Qualifikationsdefiziten

  Zu vercoden sind hier solche Aussagen, die die Weiterbildung bestimmter Gruppen von Beschäftigten aufgrund sich ad hoc ergebender Qualifikationsdefizite vertreten, wie z.B. die Behebung von Verständigungsschwierigkeiten bei ausländischen Beschäftigten oder von Schwierigkeiten älterer Beschäftigter, sich auf neue Arbeitstechniken bzw. -verfahren einzustellen.
- $cb_3$ Nachwuchskräfte
- $cb_4$ sonstige Zielgruppen

Die in Kapitel 2 beschriebene Interpretationsfolie zur Analyse der legitimierenden Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildungsarbeit gilt für die Untersuchung des Zielaussagenproblems wie auch des Zielgeltungsproblems. Zur Operationalisierung der in Hypothese II b:

"Die unterschiedlichen Geltungsbereiche betrieblicher Weiterbildungsziele werden sowohl auf der Unternehmensverbandsebene als auch auf der Einzelunternehmensebene

nicht näher legitimiert"

konvergierenden Aspekte sollen deshalb die schon bei der Untersuchung der Hypothese I b erarbeiteten Dimensionen bzw. Kategorien verwendet werden. Auf ihre Darstellung wird hier deshalb verzichtet.

## 4. Ziele betrieblicher Weiterbildungsarbeit

Der Intention dieser Untersuchung, die Qualität der Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung transparent zu machen, um die sie konstituierenden Interessen aufzuzeigen, wird in diesem Kapitel unter zwei Hinsichten gefolgt, zum einen wird die Interessenlage in der betrieblichen Weiterbildung anhand der in Abschnitt 3.2.2 entwickelten Kategorien (vgl. S. 156 - 160) untersucht und zum anderen werden die dominanten Interessen auf ihre gesellschaftspolitische Relevanz hin befragt. Dabei sollen die entsprechenden Aussagen auf der Unternehmensverbands- und der Einzelunternehmensebene miteinander verglichen werden, um Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen in bezug auf die Interessenlage herauszustellen.

Die einzelnen Aussagenmuster werden im folgenden durch ausführliche Zitate charakterisiert. Neben der damit gegebenen Möglichkeit, die Analyse für Dritte rekonstruierbar zu machen, soll insbesondere deutlich werden, daß es sich bei diesen Zielsetzungen nicht um abstrakte Idealtypen handelt, sondern um reale Aussagen, die in der Diskussion um die Ziele der betrieblichen Weiterbildungsarbeit und deren Legitimation eine wichtige Rolle spielen.

Eine bloß gewichtete Aufzählung der Analysekategorien, die sich eo ipso durch ihre Abstraktionspotenz auszeichnen, würde dagegen die reale Situation der betrieblichen Weiterbildung verschleiern.

## 4.1 Zielaussagen auf der Unternehmensverbandsebene

### 4.1.1 Zur allgemeinen Interessenlage in der betrieblichen Weiterbildung

Bei der Analyse der Zielaussagen auf der Unternehmensverbandsebene fällt zunächst auf, daß im Hinblick auf die Interessenbezogenheit der betrieblichen Weiterbildung die Ziele im universellen bzw. im individuellen Interessenrahmen sehr stark betont und gleichgewichtet neben partikularen Zielen genannt werden.

Im Mittelpunkt steht der Mensch, der befähigt werden soll, sich aktiv mit beruflichen und gesellschaftlichen Problemen auseinanderzusetzen und sich selbst zu verwirklichen. Diese Ziele werden sehr oft zusammen bzw. in einer Zweier-Kombination genannt.

Entsprechende Zielaussagen lauten zum Beispiel:

- "den Menschen zur Bewältigung der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen zu befähigen und dazu sich selbst in seiner Umwelt zu verstehen" (BDA 1970, S. 1)
- "bei der Bewältigung persönlicher und beruflicher Probleme (zu) helfen" (BDA 1971, S. 1)
- "Das Bildungssystem muß so gestaltet werden, daß es Eigenständigkeit und Kritikfähigkeit des einzelnen fördert und zur Orientierung an den gesellschaftlichen Werten führt. Oberstes Ziel muß dabei sein, bei Jugendlichen wie bei Erwachsenen Bildungsbereitschaft zu entwickeln, Leistungswillen zu fördern und zur Selbsteinschätzung zu befähigen. Dazu müssen dem einzelnen die Zusammenhänge in seiner Umwelt erkennbar und einsichtig

gemacht werden, damit er sich mit diesen auseinanderzusetzen vermag und zur sozialen Verantwortlichkeit befähigt wird." ( **BDA 1975 a, S. 76**)

- "Bildung ist jedoch auch in ihrem Eigenwert zu sehen. Jeder hat ein Recht auf Selbstverwirklichung durch Bildung." (Ebd.)

- "Aus der Sicht der Arbeits- und Wirtschaftswelt sind u. a. folgende Bildungsziele anzustreben:
  - Einsichten in die Arbeits- und Wirtschaftswelt und in die soziale und politische Ordnung
  - Verständnis von Freiheit, welche die Verwirklichung von Lebenszielen des einzelnen und das Zusammenleben im Gemeinwesen ermöglicht und für ein entsprechendes persönliches Engagement und die Bereitschaft, in der Gesellschaft Verantwortung zu tragen, motiviert
  - Verantwortungsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft
  - Grundlegung einer ständigen Bildungsbereitschaft
  - Urteilsfähigkeit und Entscheidungsvermögen
  - Befähigung, rasch wandelnde Anforderungen zu bewältigen
  - Gemeinschafts- und Kooperationsfähigkeit" (**BDA 1970, S. 2**).

- "Ein wachsendes Maß an Wissen, Einsicht und menschlicher Reife ist Voraussetzung dafür, daß der einzelne bewußt und verantwortungsvoll die rechtstaatliche, freiheitliche Ordnung in Betrieb und Gesellschaft mittragen und mitgestalten kann." ( **BDA 1974, S. 6**)

- "Nur geistig freie, lern- und urteilsfähige, entscheidungsbereite und verantwortungsbewußte Menschen können eine freiheitliche Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung tätig mitverantworten." ( **Ausschuß o.J., S. 2**)

Die Interrelation dieser Ziele wird weiter unterstrichen durch Hinweise auf die Notwendigkeit einer Integration beruflich-fachlicher und überfachlich-allgemeinbildender Inhalte:

- "Die traditionelle Trennung von Berufsausbildung und der sogenannten allgemeinen Bildung entspricht nicht mehr den tatsächlichen Erfordernissen. Einem modernen Erwachsenenbildungswesen muß ein erweiterter Begriff der Erwachsenenbildung zugrunde gelegt werden. Neben beruflich-fachlichen muß er überfachlich-allgemeinbildende Inhalte umfassen. Erst die Ergänzung beider Aspekte zusammen wird dem Ziel moderner Bildungsarbeit gerecht, den Menschen zur Bewältigung der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen zu befähigen und dazu sich selbst in seiner Umwelt zu verstehen. Als überfachlich-allgemeinbildend sind dabei Kenntnisse und Einsichten auf wirtschaftlichem, sozialem, politischem und kulturellem Bereich zu verstehen." ( BDA 1970, S. 1 f.)
- "Dieses Bildungsfeld (der Wirtschaft, d. Verf.) ist im Sinne eines modernen Verständnisses von Erwachsenenbildung gerade auch dadurch geprägt, dass das Bildungsangebot über die unmittelbare Berufsbezogenheit weit hinausgehend die Vermittlung wirtschafts-, sozial- und gesellschaftspolitischer Inhalte und das Einüben sozialer Verhaltensweisen umfasst." ( BDA 1971, S. 3)

- "Allerdings müssen ihnen (den Mitarbeitern, d. Verf.) Möglichkeiten geboten werden, sich neues fachliches, unternehmensbezogenes und allgemein den Horizont erweiterndes Wissen anzueignen." ( Ausschuß o.J., S. 3)

Allerdings werden in diesen Zielformulierungen bereits

spezifische (partikulare) Interessen von seiten der Wirtschaft angemeldet. Sie sind beispielsweise in den Hinweisen enthalten, daß entsprechend qualifiziertes Verhalten in Betrieb und Wirtschaft zum Tragen kommen soll bzw. daß es der "Bewältigung der beruflichen Anforderungen" dienen soll (1).

Die Gewichte zwischen den Zielen im universellen, partikularen und individuellen Interessenrahmen verschieben sich auch weiter zugunsten der Ziele im partikularen Rahmen, berücksichtigt man den Kontext der auf einzelne abstrakte Begriffe reduzierten Ziele. Ein wesentlicher Teil von ihnen erfährt dadurch eine Einschränkung des Anwendungsbereichs. Durch den Bezug z.B. auf die veränderten Berufsanforderungen, die Mitarbeiter und Führungskräfte mit besseren Qualifikationen verlangen, werden Ziele im individuellen bzw. universellen Rahmen zu partikularen Zielen umgeleitet. Die Weiterbildungsziele werden hier, wie die folgenden Beispiele zeigen, primär im Hinblick auf den Menschen als Träger bestimmter beruflicher Funktionen im Subsystem "Wirtschaft" formuliert. Ausgangspunkt für die betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen sind die "Berufsanforderungen", die die Weiterbildung der Beschäftigten erforderlich machen (2). Die Individualität des Beschäftigten, seine Funktionen innerhalb der Gesamtgesellschaft treten dagegen in den Hintergrund:

---

(1) Daß die Bewältigung der beruflichen Anforderungen nicht nur im persönlichen Interesse der Beschäftigten liegt, zeigt u.a. die Gegenüberstellung von persönlichen und beruflichen Problemen in den angeführten Zielaussagen.

(2) Auf die Einbeziehung von Begründungen bzw. Rechtfertigungen der Weiterbildungsarbeit in die Zielanalyse wird in den Abschnitten 5.1 und 5.2 gesondert eingegangen.

- "Die persönlichkeits- und gemeinschaftsbezogene Mitarbeiterqualifikation setzt auch soziale Lernprozesse voraus. Die steigenden Berufsanforderungen verlangen Mitarbeiter und Führungskräfte, die nicht nur fachlich, sondern auch menschlich immer besser qualifiziert sind" (BDA 1975b , S. 13)
- "Die steigenden Berufsanforderungen verlangen vielmehr auch Mitarbeiter und Führungskräfte, die nicht nur fachlich immer besser qualifiziert sind, sondern sich auch wachsendes Maß an Wissen, Einsicht und Fähigkeiten aneignen, um gemeinschafts- und gesellschaftsbezogenen Anforderungen in Betrieb, in Wirtschaft und Gesellschaft zu entsprechen. Betriebliche Erwachsenenbildung hat damit eine gesellschaftspolitische Dimension, die entscheidend in den beruflich-fachlichen und sozialen Erfordernissen von Arbeitsplatz und Betrieb verankert ist." (BDA 1975a,S. 82).

Das quantitative Verhältnis zwischen Zielen im universellen Interessenrahmen, Zielen im individuellen Interessenrahmen und Zielen im partikularen Interessenrahmen ist etwa 1 zu 2 zu 3. Ziele im individuellen und universellen Rahmen sind damit insgesamt gleich häufig vertreten wie die Ziele im partikularen Rahmen.

Ähnliche Akzente setzen auch die Bildungswerke der Wirtschaft bei ihrer Weiterbildungsarbeit. Ihr Hauptziel liegt in der Vermittlung funktions- und fachbezogener Inhalte, "allgemeine Hilfen für die Bewältigung von Problemen im Sinne einer Lebenshilfe" (SAUTER, FINK 1979, S. 8) werden dagegen kaum gegeben; eher bemüht man sich noch, Einsichten in politische, wirtschaftliche, soziale und naturwissenschaftlich-technische Zusammenhänge zu vermitteln (vgl. SAUTER, FINK 1979, S. 27).

Die Dominanz der partikularen Ziele wird durch die inhaltliche Deskription der intentionalen Komponente der Zielaussagen unterstrichen. Unter dem Stichwort "persönlichkeitsbezogene Ziele" werden Themenbeispiele genannt, die sich ausschließlich auf den Menschen als Inhaber beruflicher Positionen beziehen.

> Persönlichkeitsbezogene Ziele:
> "Individuelle Arbeitsmethodik
> Lerntechniken
> Mitarbeiterbeurteilung
> Situations- und Prozeßanalysen
> Neue Managementtechniken der Entscheidungsbildung
> Persönliches Entscheidungstraining
> Methoden der Ideenfindung
> Optimales Denken" (Ausschuß o.J., S. 6)

Die Orientierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit an partikularen Zielen wird zudem explizit an anderer Stelle der hier zitierten Quelle gefordert. Die Förderung der individuellen Persönlichkeitsentfaltung erfolgt nur im Rahmen der durch das Unternehmensziel abgesteckten Grenzen. So heißt es in den Empfehlungen des Arbeitskreises "Weiterbildung" im Ausschuß für Bildungsfragen im Maschinenbau des VDMA: "alle Bildungsmaßnahmen müssen
- dazu dienen, die Unternehmensziele besser zu erreichen
- beitragen zur persönlichen Entwicklung der Menschen im Unternehmen.

Alle Maßnahmen und Initiativen im Bildungswesen müssen sich auch an dem Ziel orientieren, im Unternehmen die notwendige Anzahl von Nachwuchskräften zu entwickeln, um die jetzt vorhandenen Stellen zukünftig wieder zu besetzen und hinzukommende Stellen neu besetzen zu können." (Ausschuß o.J., S. 4)

Vergleicht man einmal die Schriften miteinander, in denen

die Orientierung der betrieblichen Weiterbildung an partikularen Zielen indirekt bzw. direkt gefordert wird, so stellt man fest, daß der Grad der Offenheit dieser Forderung von der jeweiligen Zielgruppe abhängt, die mit dieser Schrift angesprochen werden soll. Denn während in den offiziellen Stellungnahmen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, die den Standort der Wirtschaft in dieser Frage nach außen hin kennzeichnen sollen, die partikulare Zielsetzung der Weiterbildungsarbeit eher indirekt bzw. in Verbindung mit individuellen und universellen Zielen angesprochen wird, wird dagegen in den Veröffentlichungen, die als Hilfe für die Unternehmen zur Aufstellung und Durchführung eines eigenen Weiterbildungsprogramms gedacht sind, die partikulare Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildung offen gefordert. Es entsteht hier der Verdacht, daß die Ambivalenz in der Zielfrage von der (politischen) Funktion der Veröffentlichungen abhängt.

Aufschluß über die Vorstellungen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände zur Zielsetzung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit geben jedoch nicht nur die oben angesprochenen Zielformulierungen, informativ ist in dieser Hinsicht auch, wie auf der Unternehmensverbandsebene das Verhältnis der unterschiedlichen Interessen, die mit der Weiterbildung verfolgt werden, gesehen bzw. wie der Bedarf an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen festgestellt wird. Auf beide Aspekte soll in den nächsten beiden Abschnitten eingegangen werden.

4.1.1.1 Zur Harmonie von Betriebs- und Beschäftigteninteressen in der betrieblichen Weiterbildung

Die Problematik einer einseitigen Ausrichtung der Weiterbildungsarbeit nach wirtschaftszentrierten Interessen wird z.T. in den hier analysierten Schriften in Zusammenhang mit der Diskussion um die Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse der Beschäftigten angesprochen. Während in den "Grundgedanken zur Erwachsenenbildung" der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände noch allgemein gefordert wird, "die Gestaltung eines funktionsfähigen Erwachsenenbildungssystems in einer freiheitlichen Gesellschaft muß nach den vorhandenen Bildungsbedürfnissen und -erfordernissen des einzelnen und der Gesellschaft orientiert sein" ( BDA 1970, S. 2), wird andererseits in den Empfehlungen für die Weiterbildungsarbeit in den Betrieben zumindest ein potentielles Spannungsverhältnis zwischen Betriebs- und Mitarbeiterinteresse konstatiert. Der Hinweis auf mögliche Interessensunterschiede ist jedoch eher als eine präventive Maßnahme zur Abwehr von Kritik an der Ausrichtung der eigenen Weiterbildungsarbeit zu sehen denn als ein Eingeständnis der zumindest teilweisen Unvereinbarkeit von Betriebs- und Mitarbeiterinteresse und der damit verbundenen Notwendigkeit, sich für oder gegen ein Interesse begründet zu entscheiden.

> "Gewiß deckt sich im Einzelfall und zu einem bestimmten Zeitpunkt das persönliche Interesse der Mitarbeiter nicht immer mit dem Interesse des Betriebes. Es kann auch nicht jede Bemühung um Weiterbildung von seiten des Mitarbeiters höhere Bezahlung und Aufstieg nach sich ziehen. Hier mag also durchaus ein Anlaß für Spannungssituationen gegeben sein. Sie können auch darin die Ursache haben, daß Mitarbeiter entgegen der Meinung des Vorgesetzten von der Arbeit freigestellt werden sollen

oder müssen, um an Bildungsveranstaltungen teilzunehmen. Diese Probleme lösen sich am ehesten dadurch, daß man über die Freistellungen nur individuell gezielt entscheidet und dabei die Bildungsfähigkeit und die Bereitschaft des einzelnen berücksichtigt, seinen eigenen Beitrag in diese Weiterbildung einzubringen." (**Ausschuß o.J., S. 7**)

"Die Übereinstimmung von Betriebsinteresse und Interesse des Mitarbeiters am Umfang, am Inhalt und an Zielen betrieblicher Weiterbildung wird vielfach bezweifelt und bildet damit oft auch Ansatzpunkt bildungspolitischer Diskussion und Kritik. Sie ist aber in der Praxis betrieblicher Weiterbildung heute in hohem Maße vorhanden und muß dies auch sein. Denn ein Betrieb kann mit nachhaltiger Motivation des Mitarbeiters gegenüber betrieblichen Bildungsangeboten nur rechnen, wenn er die Interessen des Mitarbeiters insgesamt soweit wie möglich berücksichtigt. Wer aus eigenem Antrieb (Selbstbestimmung) lernen will, lernt besser als derjenige, der auf Weisung eines anderen (Fremdbestimmung) lernen soll." (**BDA 1974, S. 12**)

Die gegebene Interessenpolarität zwischen Betrieb einerseits und Mitarbeiter und/oder Gesellschaft andererseits wird hier verschleiert. Innerhalb der entsprechenden Argumentationsmuster lassen sich drei Schwerpunkte festmachen.

Die Gegensätze werden individualisiert, wobei die Gründe für den Konflikt im Verhalten der bildungswilligen Mitarbeiter bzw. der Vorgesetzten liegen (vgl. das erste Zitat).
Es wird einfach eine Interessenharmonie mit dem Hinweis auf lernpsychologische Gründe unterstellt (vgl. das zweite

Zitat) (1)
Zum Dritten wird, wie das folgende Zitat belegt, der bestehende Interessengegensatz mit Hilfe von überbetrieblichen Normen, den "Sachzwängen", behoben.

> "Der Freiheitsanspruch des einzelnen und das Emanzipationsinteresse von Gruppen dürfen indes gegenüber den sachlichen, d.h. technisch-ökonomischen, strukturellen und organisatorischen Notwendigkeiten nicht zu unüberbrückbaren Gegensätzen führen. Führungskräfte und Mitarbeiter müssen lernen, sich den Sachzwängen selbst- und mitverantwortlich zu stellen und die Konflikte zwischen Mensch, Maschine und Bilanz konstruktiv zu lösen. ... An diesen Zielen orientierte betriebliche Weiterbildung liegt sowohl im Interesse des einzelnen Mitarbeiters als auch im Interesse des Betriebes und der Gesellschaft". (BDA 1974, S. 11)

Diese Aussage ist zugleich Spiegelbild des Gegensatzes von Betriebs- und Mitarbeiterinteresse. Denn ebenso wie der zumindest partielle Widerspruch zwischen Betriebsinteresse einerseits und individuellem und/oder gesellschaftlichem Interesse andererseits nicht aufgehoben werden kann, so kann man sich auch nicht den Sachzwängen selbst- und mitverantwortlich stellen. Maßstab für die Berücksichtigung außerbetrieblicher Interessen ist hier letztlich der Nutzen für den Betrieb (vgl. BDA 1974, S. 11; Ausschuß o.J., S.13).Zudem kann "eine inhaltliche Bestimmung der Selbstbestimmung des einzelnen in einer konkreten historischen Situation" nicht dadurch geleistet werden, "daß man die Grenzen der Frei-

---

(1) Auf diese Begründung wird im Zusammenhang mit der Zielgruppenfrage noch einzugehen sein. Z.B. auf die Frage, wie diejenigen weiterbildungswilligen Mitarbeiter für ihre Arbeit zu motivieren sind, die nicht an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen dürfen.

heit des einzelnen an der Freiheit des anderen" (SCHNEIDER u.a. 1979, S. 44) bzw. an der Freiheit einer gesellschaftlichen Gruppe zieht.

Die harmonisierende Sichtweise des Verhältnisses von Betriebs- und Mitarbeiterinteresse beruht, sieht man einmal von dem ideologischen Aspekt ab, auf einer Fehleinschätzung des Verhaltens der Beschäftigten. Die Ursache für entsprechende Fehleinschätzungen sieht KLUTH in der Verwechselung der Bereitschaft der Betriebsangehörigen, kooperativ zur Erreichung des Betriebszwecks zusammenzuarbeiten, mit der Identität der Handlungsziele aller im Betrieb Beschäftigten. In einem Betrieb kann dagegen nur versucht werden, Individuen und soziale Gruppen, die jeweils eigene und zum Teil recht divergierende Zwecke verfolgen, zu einem Verhalten zu veranlassen, das der Erreichung des Betriebszieles dienlich ist, wobei die Schwierigkeit darin liegt, "den pluralistischen Teilzielen die Chance einer Verwirklichung zu öffnen, die mit dem Verhalten, das zur Erreichung des Produktionszwecks des Betriebes notwendig ist, nicht in einen unauflösbaren Widerspruch gerät." (KLUTH 1975, S. 44) (1)

Diese gemeinsame Basis läßt sich jedoch nicht durch den formalen Akt des Eingehens eines Beschäftigungsverhältnisses in einem bestimmten Unternehmen herstellen. Sie muß vielmehr in einem Prozeß der Interessenabstimmung erst geschaffen und bewahrt werden.

Im Hinblick auf die betriebliche Weiterbildungarbeit könnte der entsprechende Abstimmungsprozeß über die anzustre-

---

(1) Zur generellen Problematik des Gleichgewichts zwischen Zielen der Organisation und ihrer Mitglieder vgl. S. 52 dieser Arbeit.

benden Ziele im Diskursverfahren hergestellt werden. Inwieweit dieses Verfahren in den Unternehmen zur Anwendung kommt, wird die Analyse der in den Unternehmen praktizierten Beschaffung von Anerkennung für die Weiterbildungsziele zeigen.

4.1.1.2 Zur Bildungsbedarfsermittlung in den Betrieben

Ein weiteres Kriterium, das zur Analyse von Weiterbildungszielen in der Wirtschaft herangezogen werden kann, ist die Art und Weise, wie nach Meinung der Wirtschaft die Betriebe ihr Weiterbildungsprogramm zusammenstellen sollen.

Geht man von dem Postulat aus, daß sich die betriebliche Weiterbildungsarbeit an den Bedürfnissen der einzelnen Mitarbeiter sowie an dem Bildungsbedarf des Betriebes zu orientieren habe (1), dann folgt hinsichtlich der Bedarfsanalyse daraus, daß die Interessen beider Gruppen zu erheben sind.

Zur Ermittlung der individuellen Bildungswünsche der Mitarbeiter und der quantitativen und qualitativen Bildungsanforderungen des Betriebes steht zunächst die ganze Bandbreite sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Verfügung. Allerdings scheinen über die verschiedenen Methoden und ihre spezifischen Anwendungsbedingungen nur sehr ungenaue und unkritische Vorstellungen zu existieren, wie das folgende Zitat zeigt.

"In jedem Fall fällt bei der Erarbeitung des Weiterbildungsbedarfs ins Gewicht, welche Vorbildung die Mitarbei-

---

(1) Vgl. Ausschuß o.J., S. 4; BDA 1974, S. 11.

ter im Einzelfall aufweisen. Die schulische Bildung sowie andere Bildungsgänge, die vor dem Eintritt ins Berufsleben liegen oder in dieses eingeschoben wurden, müssen berücksichtigt werden.

In der Anfangsphase der Bedarfsermittlung werden Informationsgespräche mit möglichst vielen Führungskräften von größtem Nutzen sein. Auch Fragebögen können zweckmäßig sein. Die Auswertung von Mitarbeiter-Beurteilungsbögen gibt Aufschluß über Wissenslücken und Verhaltensschwächen der Mitarbeiter. Durch die Geschäftsleitung können neue Zielsetzungen und Leitvorstellungen im technischen, organisatorischen oder führungsmäßigen Bereich herausgestellt werden. Neue Märkte, Produkte, Fertigungsverfahren werden im Rahmen der Unternehmensziele vorgegeben. Das verändert den Weiterbildungsbedarf des Unternehmens und hat zur Folge, daß die Mitarbeiter erst geschult werden müssen, um den neuen Anforderungen gerecht werden zu können.

Ist die Weiterbildungsarbeit im vollen Gange, so ergeben sich zusätzliche Möglichkeiten, Weiterbildungsbedarf zu erkennen und zu fixieren:

- Äußerungen von Teilnehmern an den Weiterbildungsveranstaltungen
- Teilnehmerbefragungen
- Teilnehmerbeobachtungen durch Referenten und Veranstaltungsleiter." (Ausschuß o.J., S. 12) (1)

Der Schwerpunkt der Bildungsbedarfsermittlung liegt bei der Eruierung der Anforderungen der Betriebe. Die Interes-

---

(1) Bei diesen methodischen Hinweisen, die in gewisser Weise den Stellenwert von Empfehlungen haben, werden z.B. die spezifischen Anwendungsbedingungen dieser Methoden nicht erwähnt.

sen der Beschäftigten sind erst zu berücksichtigen, wenn "die Weiterbildungsarbeit im vollen Gange" ist, d.h. wenn das Weiterbildungskonzept bereits entwickelt ist. Aber auch dann werden sie in der Regel nur aufgefordert, die besuchten Veranstaltungen im Hinblick auf den Nutzen für ihre betriebliche Tätigkeit zu beurteilen bzw. ihre Meinung zur Qualität des Referenten zu sagen. Entsprechende Erhebungen dienen eher der Feststellung des qualifikatorischen Entwicklungspotentials der Beschäftigten als der Information über deren individuelle Bildungsbedürfnisse (vgl. BDA, 1974, S. 8).

Zur Untersuchung des Bildungsbedarfs sowie zur didaktisch-methodischen Planung der Weiterbildungsmaßnahmen werden - soweit überhaupt systematische Erhebungen angestellt werden - weitgehend standardisierte Verfahren verwendet (Fragebögen, Seminarbeurteilungsbögen, Statistiken). Kommunikative Verfahren, die es den Beschäftigten erlauben, in Kooperation mit den mit der Untersuchung Befaßten situationsbezogene Kriterien zu erarbeiten, werden dagegen nicht angewandt.

Für BERGER wird dadurch der zugängliche Bereich gesellschaftlicher Wirklichkeit und der Grad ihrer differenzierten Erfaßtheit stark eingeschränkt. Die standardisierte Datenermittlung befördert "eine umdeutende Selektion von Beobachtungsergebnissen vorzüglich in Richtung solcher Verhaltens- und Denkweisen der Untersuchungen, die den herrschenden Normen und Ideologien einer Klassengesellschaft konform sind." (BERGER 1974, S. 31) (1)

---

(1) Zur Diskussion um Erhebungsverfahren, deren Ergebnisse durch die Interaktionsbeziehungen zwischen Untersuchten und Forscher zustande kommen vgl. auch BUSCHMEYER (1975). Die Erfassung des sozialen Umfeldes des Lernenden durch die kommunikative Interaktion wird besonders in Zusammenhang mit der Entwicklung offener Curricula diskutiert. Detaillierte Verlaufsskizzen liegen jedoch noch nicht vor.

Die Anwendung von sozialtechnologischen Verfahren zur Zielermittlung impliziert damit eine ganz bestimmte Annahme über Funktion und Ziel von Weiterbildungsmaßnahmen, da die Wahl der Verfahren wesentlich die Zielsetzung präjudiziert (KÜNZLI 1975a, S. 16).

In den angewandten Bedarfsermittlungsverfahren zeigt sich, daß in der Wirtschaft dieser Prozeß nicht als eine intersubjektive Tätigkeit verstanden wird. Die Beschäftigten werden nicht als Subjekte gesehen, die "ein Interesse und ein Potential an Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung besitzen." (OELMÜLLER 1973, S. 279)

### 4.1.2 Zum gesellschaftspolitischen Aspekt der Weiterbildungsarbeit der Betriebe

Bei der Analyse der Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung in den vorhergehenden Abschnitten konnte eine Vielzahl von Weiterbildungszielen festgemacht werden, in denen institutionell-soziale Aspekte thematisiert wurden. Diese institutionell-sozialen Aspekte beziehen sich jedoch nicht nur auf die Institution "Betrieb", sondern auch auf die Institution "Gesellschaft". Die Beschäftigten sollen, wie die folgenden Zitate ausweisen, durch die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen auch befähigt werden, das gesellschaftliche Zusammenleben aktiv mitzugestalten.

Ihnen soll

- ein "Verständnis von Freiheit, welche die Verwirklichung von Lebenszielen des einzelnen und das Zusammenleben im Gemeinwesen ermöglicht und für ein entsprechendes persönliches Engagement und die Bereitschaft, in der Gesellschaft Verantwortung zu tragen, motiviert",

- "Gemeinschafts- und Kooperationsfähigkeit" (BDA 1970, S. 2 und BDA 1974, S. 7) sowie
- Einsichten und Fähigkeiten vermittelt werden, um "gemeinschafts- und gesellschaftsbezogenen Anforderungen in Betrieb, in Wirtschaft und Gesellschaft zu entsprechen" (BDA 1975 a, S. 82) bzw.
- um sie menschlich immer besser zu qualifizieren (BDA 1975 b, S. 13; Ausschuß o.J., S. 1; BDA 1974, S. 5),
- das Einüben sozialer Verhaltensweisen ermöglicht (vgl. BDA 1971, S. 2) und
- mitarbeiterbezogene Kontakt-, Kooperations- und Koordinationsbefähigung vermittelt werden (vgl. BDA 1974, S. 11),
- geholfen werden, ihr zwischenmenschliches Verhalten weiter zu qualifizieren (vgl. BDA 1974, S. 13),
- die Voraussetzung dafür geschaffen werden, daß sie bewußt und verantwortungsvoll die rechtstaatliche, freiheitliche Ordnung in Betrieb und Gesellschaft mittragen und mitgestalten können (vgl. BDA 1974, S. 6; Ausschuß o.J., S. 2; BDA 1975 b, S. 13).

Aus dem verstärkten Eingehen auf den sozialen (gesellschaftlichen) Aspekt der menschlichen Existenz leitet die Wirtschaft den gesellschaftspolitischen Anspruch ihrer Weiterbildungsarbeit ab (1).

---

(1) Dieser Anspruch wird in fast allen Veröffentlichungen betont. Vgl. BDA 1975 b, S. 13; BDA 1975 a, S. 82; BDA 1974, S. 6; Ausschuß o.J., S. 2.

Die Betonung allgemeiner gesellschaftlich-sozialer Weiterbildungsziele scheint damit in Widerspruch zu dem unter Punkt 4.1.1 konstatierten dominanten partikularen Interessenrahmen der Weiterbildung in der Wirtschaft zu stehen.

Dieser scheinbare Widerspruch wird jedoch auf zweifache Weise aufgelöst, zum einen durch die enge Verknüpfung von Arbeitsleistung und Persönlichkeitsentfaltung: "Arbeitsleistung und Persönlichkeitsentfaltung bedingen einander immer mehr. Der Selbständigkeits- und Mitverantwortlichkeitsrahmen des einzelnen wird zur wesentlichen Voraussetzung seines Leistungserfolges" (BDA 1974, S. 14) und zum anderen durch die Gleichsetzung von betrieblich-sozialen und gesellschaftlich-sozialen Zielen. Die unter der spezifisch betrieblichen Zielsetzung ausgeprägten sozialen Verhaltensweisen der Beschäftigten werden als konstituierend für das gesellschaftliche Zusammenleben angesehen.

- "Betriebliche Erwachsenenbildung hat damit eine gesellschaftspolitische Dimension, die entscheidend in den beruflich-fachlichen und sozialen Erfordernissen von Arbeitsplatz und Betrieb verankert ist." (BDA 1975 a, S. 82)
- "Die Form und der Stil der Zusammenarbeit im Betrieb sind entscheidende Einflußgrößen für das Zusammenleben in unserer Industriegesellschaft. Betriebliche Erwachsenenbildung hat damit auch und nicht zuletzt eine gesellschaftspolitische Dimension." (BDA 1975 b, S. 13; BDA 1974, S. 6; Ausschuß o.J., S. 2)
- "In den beruflichen Zusammenhängen entwickeln sich Formen und Normen des Miteinanderarbeitens und -lebens, die sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche auswir-

ken. Das Führungs- und Kooperationsverhalten, das der Mitarbeiter am Arbeitsplatz erlebt, beeinflußt sein gesellschaftliches Bewußtsein und Verhalten." (BDA 1974, S. 9)

- "In diesem Rahmen ergeben sich als Einzelziele für alle Mitarbeiter
  - Weckung und Vertiefung des Verständnisses für die eigene Aufgabe im Rahmen des Ganzen und für die erfolgswirksamen Zusammenhänge innerhalb und außerhalb des Unternehmens
  - Förderung der Bereitschaft und der Fähigkeit zum unternehmensbezogenen Mitdenken und Mithandeln und zur verantwortungsbewußten Selbständigkeit im Rahmen der gestellten Aufgabe
  - Vertiefung des Verständnisses der neuen Gegebenheiten in Gesellschaft und Wirtschaft und Hilfe zum aktiven Einstellen auf diese Gegebenheiten. Dadurch sollen die Mitarbeiter insbesondere auf die Auseinandersetzung mit Andersdenkenden vorbereitet werden." (Ausschuß o.J. S. 4 f.)

Die Förderung der sozialen Beziehungen der Menschen untereinander erfolgt damit entsprechend den Bedingungen der Wirtschaft. Über die so grundgelegten Verhaltensmuster soll Einfluß auf das gesellschaftliche Zusammenleben genommen werden. Orientierungsdatum für die verhaltensqualifizierenden Weiterbildungsmaßnahmen der Wirtschaft sind somit nicht primär die gesamtgesellschaftlichen Erfordernisse oder die individuellen Bedürfnisse, sondern die Bedingungen von Arbeitsplatz und Betrieb.

Betriebliche Weiterbildungsarbeit wird insofern als ein Stück Gesellschaftspolitik verstanden, als der Betrieb als ein Teil der Gesellschaft gesehen wird und damit Verhaltensänderungen, die in diesem Subbereich erzielt werden,

sich auch auf das Verhalten der Beschäftigten im gesamtgesellschaftlichen Bereich auswirken (sollen). Hier zeigt sich, daß der Betrieb nicht nur eine technisch-organisatorische Einheit, sondern auch ein gesellschaftliches Phänomen ist.

### 4.1.3 Zusammenfassung

Beschränkt man sich bei der Analyse der Weiterbildungsziele auf der Verbandsebene auf einzelne Begriffe, die Ziele implizieren, wie beispielsweise: Befähigung des einzelnen zur Kritikfähigkeit, zur Eigenständigkeit oder zur Einsicht in die soziale und politische Ordnung, dann liegt der Akzent hinsichtlich der Interessenlage bei Zielen im individuellen und universellen Rahmen. Bezieht man allerdings in die Analyse auch den Kontext der Begriffe mit ein, ein konstitutives Kriterium der hier angewendeten qualitativen Inhaltsanalyse, so verschiebt sich die Zielgewichtung zugunsten der Ziele im partikularen Rahmen.

Es dominieren also Ziele, die das Interesse der Wirtschaft widerspiegeln. Allerdings ist diese Akzentverschiebung nicht in allen analysierten Verbandsveröffentlichungen festzustellen. Während in den offiziellen Stellungnahmen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, die den Standort der Wirtschaft in dieser Frage nach außen hin kennzeichnen sollen, die partikulare Zielsetzung der Weiterbildungsarbeit eher indirekt bzw. in Verbindung mit individuellen und universellen Zielen angesprochen wird, wird in den Veröffentlichungen, die als Hilfe für die Unternehmen zur Entwicklung und Durchführung eines eigenen Weiterbildungsprogramms gedacht sind, die partikulare Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildung offen empfohlen.

Die Dominanz partikularer Interessen wird auch bestätigt durch die Empfehlungen zur Durchführung von Bildungsbedarfsanalysen in den Unternehmen. Der Schwerpunkt liegt hier eindeutig bei der Erhebung der Bildungsbedarfe der Wirtschaft.

Von seiten der Wirtschaft wird allerdings versucht, die Dominanz der Ziele im partikularen Rahmen zu verschleiern, indem die zumindest teilweise gegebenen Interessensgegensätze von Individuen, Wirtschaft und Gesellschaft harmonisiert bzw. die im Betrieb verfolgten Weiterbildungsziele als im allgemeinen Interesse liegend dargestellt werden.

Die Weiterbildungsziele der Unternehmen beziehen sich jedoch nicht nur auf den Wirtschaftsbereich. Die Beschäftigten sollen auch befähigt werden, das gesellschaftliche Zusammenleben aktiv mitzugestalten. Das partikulare Interesse an dieser Förderung scheint jedoch auch hier wiederum durch, da die unter der spezifischen betrieblichen Zielsetzung ausgeprägten sozialen Verhaltensweisen der Beschäftigten auch als konstituierend für das gesellschaftliche Zusammenleben angesehen werden.

## 4.2 Zielaussagen auf der Einzelunternehmensebene

### 4.2.1 Zur allgemeinen Interessenlage in der betrieblichen Weiterbildung

Legt man das bei der Analyse der Zielaussagen auf der Unternehmensverbandsebene verwendete Grobraster: Ziele im universellen Interessenrahmen, Ziele im partikularen Interessenrahmen und Ziele im individuellen Interessenrahmen

auch bei der Kategorisierung der von den betrieblichen Weiterbildungsreferenten genannten Weiterbildungsziele an, so fällt die Entschiedenheit auf, mit der als Richtziel betrieblicher Weiterbildungsarbeit Ziele im partikularen Rahmen genannt werden.

Orientierungsdatum ist in jedem Fall das Betriebsziel, für das konstituierend in einer privatwirtschaftlich organisierten Gesellschaft die wirtschaftliche Effektivität ist. Dementsprechend werden betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen als Investitionen zur Erhaltung des Unternehmens angesehen, die sich zu amortisieren haben. In diesem Aussagenmuster konvergieren z.B. die intentionalen Komponenten der folgenden Zielaussagen.

- "... so ist das Ziel unseres Unternehmens, einen gewissen Gewinn abzuwerfen und der liegt bei 1 % oder 1/2 %. Von Gewinnmaximierung zu reden, ist ein Unsinn, aber N. N. wird böse, wenn wir Verlust machen und daher ist es, glaube ich, auch wichtig, daß dieses Ziel erreicht wird, daß wir Blockaden, Reibungsverluste, know-how-Verluste, all diese Dinge, die eben durch Nichtbildung passieren können, daß die verhindert werden." (Unternehmen A)
- "... die Wettbewerbsfähigkeit unseres Unternehmens zu erhalten und weiter zu fördern, das ist sicherlich die generelle Zielsetzung unserer Aktivitäten (gemeint sind die Weiterbildungsaktivitäten, d. Verf.)" (Unternehmen B)
- "Um das hochgesteckte Ziel der erfolgreichen Internationalisierung von N.N. zu erreichen, ist es erforderlich, internationale Maßstäbe an das Management, an Programme, Systeme und Funktionen, so auch an die Weiterbildung, anzulegen.

Das bedeutet für die konkrete Situation:
- keine Weiterbildung als Selbstzweck
- keine Weiterbildung aus Tradition
- keine Weiterbildung aus Spaß am "Bilden",

sondern Weiterbildung allein aus der Notwendigkeit heraus, zur Zukunftssicherung des Unternehmens beizutragen" (Unternehmen B).

- "Ich möchte eigentlich als Globalziel sagen, daß wir die Effektivität unserer Mitarbeiter erhalten und steigern wollen bei der Bewältigung der Arbeitsaufgaben ganz allgemein." (Unternehmen E)
- "Ziele der Weiterbildung sind Erhaltung und Verbesserung, Erweiterung der Qualifikation des Mitarbeiters für seine derzeitige und künftige Tätigkeit im Unternehmen. ... Wir betreiben keine Weiterbildung ins Blaue hinein, sondern unsere Weiterbildung ist ja an dem Bedarf orientiert und genauso wie wenn wir neue bauliche Maßnahmen benötigen, dann wird da ja auch hineininvestiert, so investieren wir natürlich auch in unser Bildungsgeschäft, denn es wird benötigt." (Unternehmen F)
- "Wir wollen unternehmensbezogen schulen und keine Volkshochschule als Konkurrenz im Betrieb heranziehen." (Unternehmen G)
- "... Weiterbildungsmaßnahmen ... schaffen die Voraussetzungen, jeden Mitarbeiter für die Bewältigung seiner Aufgaben bestmöglich zu qualifizieren und ihm die nötige Wissensbreite für die Übernahme weiterer, vor allem höchstwertiger Aufgaben und Funktionen zu vermitteln. Gezielte Weiterbildungsmaßnahmen sind daher langfristig angelegte, nutzbringende Investitionen. Sie sind allerdings nur dann effizient, wenn es gelingt, eine Weiterbildungskonzeption speziell auf die Belange und Anforderungen des Unternehmens hin aus einem Guß zu konzipieren." (Unternehmen H)

- "Es geht immer darum, die Mitarbeiter effizienter zu machen. Also nicht Bildung um der Bildung willen." (Unternehmen I)

Tendenziell gleiche Zielaussagen finden sich auch in den drei anderen Interviews, die mit betrieblichen Weiterbildungsreferenten gemacht wurden (1).

Die Privilegierung bestimmter Ziele möchte man jedoch nicht unbedingt offenlegen. Besonders dann nicht, wenn von diesen Zielen eine Signalwirkung ausgehen kann. Aufgrund bestimmter Verbandsfunktionen des Firmeninhabers ist man im Unternehmen I in dieser Hinsicht sehr sensibel.

- "Wir sind in unserer Zielformulierung sehr, sehr vorsichtig. Sie wissen wahrscheinlich, daß N.N. verschiedene Funktionen bekleidet und wir sind also eher geneigt, vorsichtig zu operieren, damit nicht dadurch, daß wir etwas machen, andere motiviert werden, was zu tun oder die sich dann auf uns berufen können. Wir sind da eher restriktiv in der Richtung. Wir haben vor, ein gewisses Defizit, das wir konstatiert haben in gesellschaftspolitischen Fragen, daß wir das abbauen. Bloß, wie wir das abbauen, die Durchführung ist sehr offen, sehr umstritten und vielleicht scheitert es auch ganz aus dem Grund, weil wir sagen, vielleicht hat es Signalwirkung nach außen für andere Unternehmen, die dann

---

(1) Zu dem gleichen Ergebnis kommt auch ABRAHAM bei seiner Untersuchung der betrieblichen Bildungsarbeit. Als Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Aufgabengebiete der betrieblichen Bildungsarbeit, die ihnen einen betriebspädagogischen Charakter verleiht, stellt er die Tatsache ihrer Betriebsnotwendigkeit heraus. Für die Verwirklichung des Betriebszwecks ist es unerläßlich, "daß eine solche Bildungsarbeit geschieht; sie wird durchgeführt, weil sonst die Gefahr entstehen würde, daß der Bestand des Betriebes in dieser oder jener Weise bedroht würde." (ABRAHAM 1978, S. 16)

sagen, ja da haben sie es auch gemacht." (Unternehmen I)

In dieser Sichtweise deutet sich der politische Aspekt der betrieblichen Weiterbildungsarbeit an.

Die bewußte Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit am partikularen Interesse der Unternehmen zeigt sich besonders deutlich in der inhaltlichen Deskription der intentionalen Komponente der Zielaussagen. Hier finden sich fast ausschließlich funktions-bzw. wirtschaftsbezogene Thematisierungen. Das gilt auch für Themen, die z.B. unter dem Begriff "persönlichkeitsbezogen" firmieren, da sie immer nur den Menschen als Träger ganz bestimmter betriebsspezifischer bzw. wirtschaftsspezifischer Funktionen ansprechen (1).

Ziele im individuellen Interessenrahmen werden zwar als "schöne" und "lohnenswerte" Ziele dargestellt, die auch jedes Unternehmen zu verwirklichen versuchen wird, gleichzeitig wird allerdings eingestanden, daß es heute in der Praxis so ist, daß alle Unternehmen mehr auf die betrieblichen Anforderungen eingehen als auf das, "was man gerne erreichen möchte, wenn Sie so wollen, die Selbstverwirklichung des Mitarbeiters zu erreichen." (Unternehmen H) Die Weiterbildungsmaßnahmen, die man selbst zur Selbstverwirklichung anbietet, beschränken sich beispielsweise auf Fremdsprachenkurse, "an denen jeder unabhängig von der beruflichen Notwendigkeit teilnehmen kann ..., die ihm nichts kosten. Hier wird reine Selbstverwirklichung der Mitarbeiter betrieben, ob sie das an ihrer Stelle brauchen oder nicht." (Unternehmen H)

Ähnlich verhält es sich auch mit den gesellschaftsbezogenen Themen. Ihre Zahl ist sehr gering und ihre Inhalte orientieren sich zudem an dem gesellschaftlichen Aspekt

(1) Zum Primat des Betriebsinteresses in der betrieblichen Weiterbildung vgl. auch SASS u.a. (1974)

des Subbereichs Wirtschaft (1).

Als Beispiel für den hier beschriebenen Sachverhalt kann die Themenauswahl im Unternehmen F gelten. Unter der Überschrift "Dimensionen und Interessenlage betrieblicher Weiterbildung" werden als Themenbeispiele genannt:

"Funktionsbezogen

Mathematik für Betriebswirte
Bürotechnik für Sekretärinnen

Betriebswirtschaft für Ingenieure
Technologie für Kaufleute

Datenverarbeitung
Netzplantechnik

Unternehmensplanung - Controllerfunktion
Grundlagen und Praxis des Marketing

Persönlichkeitsbezogen

Individuelle Arbeitstechnik
Lerntechniken

Mitarbeiterbeurteilung
Situations- und Prozeßanalysen

Neue Managementtechniken der Entscheidungsbildung
Persönliches Entscheidungstraining

---

(1) Offen bleibt hier zudem, da dies aus der bloßen Nennung eines Seminarthemas nicht hervorgeht, inwieweit die entsprechenden Inhalte nicht einseitig vermittelt werden. JOHANNSON hat bei seiner Analyse von Schulungsprogrammen, Arbeitsunterlagen, Unterrichtseinheiten von Bildungsmaßnahmen der Unternehmen und ihrer Verbände gerade diese Parteilichkeit festgemacht (vgl. JOHANNSON 1975). Auf die Beeinflussung der gesellschaftspolitischen Entwicklung durch die betriebliche Weiterbildungsarbeit wird noch in Abschnitt 4.2.2 eingegangen.

Methoden der Ideenfindung
Optimales Denken

Kooperationsbezogen

Die freie Rede als Führungsmittel
Gruppendynamik

Gesprächs- und Verhandlungsführung
Fremdsprachen

Menschenkenntnis - Menschenführung
Motivation und Leistung

Verhaltensprobleme in der Arbeitsgruppe
Organisationspsychologie

Gesellschaftsbezogen

Aufgabe und Verantwortung des Unternehmens und der Unternehmung in unserer Zeit
Mitbestimmung - Miteigentum

Die Frau in Beruf und Gesellschaft
Autorität und Antiautorität - ein Generationskonflikt?

Arbeit und Freizeit
Industrielle Führungssysteme in Ost und West

Was ist und will politische Bildung?
Die Zukunft der Demokratie" (Unternehmen F).

An dieser Themenaufstellung wird zudem ein weiterer Schwerpunkt der betrieblichen Weiterbildungsarbeit deutlich, die Betonung der (in der Begrifflichkeit der BLOOMschen Lernzieltaxonomie) affektiven Lernzielbereiche. Dem Begriff "affektiv" liegt dabei allerdings z.T. ein diffuses Verständnis zugrunde. So wird im Unternehmen A die Privilegierung der affektiven Lernziele in den Weiterbildungsmaßnahmen damit begründet, daß es heute kaum eine Problemlö-

sung gibt, die nicht den Menschen tangiert. Im Unternehmen E heißt es dazu:

> "Unser Ziel liegt also hauptsächlich auf jenem Bereich, der eigentlich kaum definierbar ist. Das Wort affektiver Bereich paßt nicht richtig, weil überhaupt die Bloomsche Lernzieltaxonomie mehr vom schulischen Bereich herkommt und das Wort affektiv deswegen mehr Bereiche enthält, die ein Demagoge leichter ansprechen kann als ein Pädagoge. Es ist eigentlich der Bereich, den man, wenn man es global umschreiben will, als den Bereich der Einsichten bezeichnen könnte. Wir wären vermessen, wenn wir sagen wollten, wir wollen Verhalten ändern, weil wir in kurzen pädagogischen Veranstaltungen nicht lebenslang eingeschliffenes Verhalten ändern können, weil das auch eine Sache ist, die der Teilnehmer selbst an einer solchen Bildungsveranstaltung durch Einsichten, die er vielleicht gewonnen hat, durch Arbeiten an seinem eigenen Verhalten letztlich nur erreichen kann. Diese Einsichten können wir nur herbeiführen, indem wir Gelegenheit geben, daß die Leute in solchen Kursen Erfahrungen sammeln, daß sie Gelegenheit bekommen, selbst Fehler zu machen, um zu merken, was sie eigentlich tun, wie sie auf ihre Umwelt wirken."

Die dem affektiven Lernzielbereich unterstellte demagogische Komponente ist nicht aus dem hier gegebenen Begründungszusammenhang ableitbar. Sie kann jedoch festgemacht werden in der Art und Weise, wie die Lehr-/Lernsituation gestaltet wird, in der die Beschäftigten Erfahrungen sammeln und aufarbeiten können, z.B. in der Entscheidung, wer an diesen Maßnahmen teilnehmen darf, in der Inhalts- und Methodenauswahl, in der Transparenz der Ziele oder in den Interventionen der Seminarleitung.

Welches Manipulationspotential gerade im Seminardesign liegt, wurde in dem oben zitierten Interview von dem Weiterbildungsreferenten unbeabsichtigt aufgedeckt. Bei der Begründung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen, die die soziale Infrastruktur des Betriebes verbessern sollen (z.B. Verringerung der Fluktuation, des Krankenstandes, Erhöhung der Arbeitszufriedenheit), wurde entlarvend als das Wichtigste bei diesen Weiterbildungsmaßnahmen bezeichnet, "daß wir diese Zielsetzungen selbst im Hinterkopf haben und niemals bei der pädagogischen Maßnahme durchblicken lassen, sonst merkt man die Absicht und man ist verstimmt."

#### 4.2.1.1 Zur Harmonie von Betriebs- und Beschäftigteninteressen in der betrieblichen Weiterbildung

Trotz dieser einseitigen Ausrichtung betrieblicher Weiterbildungsziele wurde in den Gesprächen mit den betrieblichen Weiterbildungsreferenten von diesen immer wieder darauf hingewiesen, daß bei der Erstellung der betrieblichen Weiterbildungsprogramme auch die Interessen der Mitarbeiter berücksichtigt würden. Im Unternehmen B heißt es hierzu programmatisch:

> "Vorrangiges Ziel der Weiterbildung ist das Streben nach einer bestmöglichen Übereinstimmung der individuellen Mitarbeiterfähigkeiten und -interessen mit allen gegenwärtigen und zukünftigen betrieblichen Anforderungen zu unterstützen. Bei ihren Aktivitäten versucht sie, ein dynamisches Gleichgewicht zwischen dem Unternehmensziel und den persönlichen Zielen der Mitarbeiter herzustellen"

und im Unternehmen F wird sogar die Übereinstimmung von Betriebsinteresse und Interesse des Mitarbeiters als Tat-

sache dargestellt.

"Die Übereinstimmung von Betriebsinteresse und Interesse des Mitarbeiters am Umfang, am Inhalt und an Zielen betrieblicher Weiterbildung wird vielfach bezweifelt und bildet damit oft auch Ansatzpunkt bildungspolitischer Diskussion und Kritik. Sie ist aber in der Praxis betrieblicher Weiterbildung heute in hohem Maße vorhanden und muß dies auch sein. Ein Betrieb kann mit nachhaltiger Motivation der Mitarbeiter gegenüber betrieblichen Bildungsangeboten nur rechnen, wenn er die Interessen des einzelnen berücksichtigt. Wer aus eigenem Antrieb (Selbstbestimmung) lernen will, lernt besser als derjenige, der auf Anweisung (Fremdbestimmung) lernen soll." (der Weiterbildungsreferent des Unternehmens F, zitiert in: "Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität 1974,S.91)(1) Das Eingehen auf die Belange der Beschäftigten durch die Unternehmen erfolgt jedoch unter betriebsstrategischer - und damit einschränkender - Hinsicht. Die Interessen der Beschäftigten werden nur insoweit berücksichtigt, als sie sich innerhalb der durch das Betriebsziel abgesteckten Grenzen bewegen. So versichert man zwar im Unternehmen J "Schulungsmaßnehmen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung (Fortbildung) der N.N. sind auf die Belange des Unternehmens und der Mitarbeiter ausgerichtet", die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen wird jedoch an folgende Voraussetzungen geknüpft:

- "für die Teilnahme muß bei in der Regel beschränkten 'Plätzen' ein dringendes betriebliches Erfordernis vorliegen (ausgenommen freiwillige Maßnahmen außerhalb der Dienstzeit),

---

(1) Zur Identität der Interessen von Betrieb und Beschäftigten in Fragen der Weiterbildung siehe auch DUNKEL 1976, S. 7 f.

- die Teilnahme des Mitarbeiters muß von seinen derzeitigen oder auch geplanten fachlichen Aufgaben her sinnvoll sein,
- der Teilnehmer muß erwarten lassen, daß er die im Rahmen der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten mit Erfolg für seine Arbeitsaufgaben und sich selbst im Betrieb umsetzen kann!" (Unternehmen J, Grundsätze zur betrieblichen Weiterbildung) (1)

Von den zehn befragten Unternehmen wurde nur im Unternehmen D offen bekannt, daß man eine am Bedarf des Unternehmens und nicht an den Bedürfnissen der Beschäftigten orientierte Weiterbildungsarbeit betreibe. Die anderen befragten betrieblichen Weiterbildungsreferenten dagegen wollten diese Disparität zwischen Betriebs- und Mitarbeiterinteresse nicht wahrhaben. Auch das im Unternehmen F vertretene Harmoniemodell (vgl. S.201) entlarvt sich selbst als Disharmoniemodell. Die Begründung dieses Modells erfolgt einseitig aus der Position des Betriebes. Die Interessen der Beschäftigten müssen nur deshalb berücksichtigt werden, weil diese sonst nicht für die Teilnahme an betrieblich notwendigen Weiterbildungsmaßnahmen motiviert sind (2).

An anderer Stelle wird von demselben Weiterbildungsreferenten zugegeben, daß es zwischen Betriebs- und Mitarbeiterinteresse im Rahmen der Weiterbildung zu Konflikten

---

(1) Eine weitere Einschränkung liegt in der Regel noch darin, daß der einzelne nur bei Auswahl durch den Vorgesetzten an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen kann (vgl. hierzu Abschnitt 6.2).

(2) Im Unternehmen C heißt es ebenfalls, "man muß eben das Interesse wecken und die Leute motivieren, daß sie in Richtung Bildung was tun."

kommen kann und daß in diesem Fall der Konflikt im Sinne des Betriebes gelöst wird. Die einseitige Orientierung am Betriebsinteresse wird zudem deutlich bei der Adressierung der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Diese sind "in der Regel nur bestimmten Mitarbeitergruppen zugänglich. Nämlich, wo der Bedarf da ist und zwar der, den wir auch befriedigen wollen." (Unternehmen F) Dennoch wendet er sich dagegen, daß in der Realität der betrieblichen Weiterbildung die Interessen der Mitarbeiter nur im Rahmen des Betriebsinteresses berücksichtigt werden. "Das kann man nicht so global sagen, weil ja das Mitarbeiterinteresse und das Betriebsinteresse zwei Pole sind und zwischen ihnen eine natürliche Spannung besteht und natürlich das Mitarbeiterinteresse das Betriebsinteresse beeinflußt und umgekehrt das Betriebsinteresse das Mitarbeiterinteresse mit beeinflußt. Das ist eine Wechselwirkung."

Diese wenig konsistente Argumentationskette spiegelt die Unsicherheit bzw. den Zwiespalt hinsichtlich der eigenen Arbeit wider. In der folgenden Aussage eines betrieblichen Weiterbildungsreferenten wird dieses Problem angesprochen. Es werden grundsätzlich drei Möglichkeiten für die Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit genannt. Eine klare Entscheidung für eine der genannten Positionen unterbleibt jedoch.

> "Ich sehe drei Möglichkeiten. Einmal könnte man betriebliche Weiterbildung auf das fachspezifische Wissen, also auf das unmittelbar dem Betriebsinteresse Dienende, beschränken und auf alles andere verzichten. Die andere extreme Möglichkeit wäre die, den ganzen Bildungsprozeß, den ein Mensch in unserer Zeit zu absolvieren hat, in den Betrieb hinein zu integrieren. Und dann gäbe es sicherlich einige Zwischenlösungen, wobei die Frage nach dem Verhältnis beantwortet werden müßte. Ich bin nun et-

was ratlos und fühle mich aufgrund der Diskussion außerstande, abschließend Stellung zu beziehen." (Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität 1974, S. 119)

Die hier angedeutete Ratlosigkeit dürfte sich jedoch weniger auf die Frage beziehen, wessen Interessen in der betrieblichen Weiterbildung vertreten werden sollen - diese Frage haben die Unternehmen, wie die eindeutigen Zielaussagen zeigen, schon für sich beantwortet - als auf das Problem, wie die einseitigen Bildungsaktivitäten öffentlich zu legitimieren sind (vgl. hierzu S. 35 ).

Dieses Dilemma versucht man beispeilsweise im Unternehmen B durch eine unterschiedliche Auslegungen zulassende Zielformulierung zu umgehen. Dort sucht man "ein dynamisches Gleichgewicht herzustellen zwischen den Erwartungen der Mitarbeiter und den Sachgesetzlichkeiten einer wirtschaftlichen Betriebsführung." (Unternehmen B)

Ein Stück Legitimation in diesem Sinne stellen die "offenen Weiterbildungsprogramme" der Betriebe dar. Bei ihnen handelt es sich um Weiterbildungsmaßnahmen, die nicht primär im Interesse des Betriebes, sondern - wie antizipiert wird - im Interesse der Beschäftigten liegen. Sie stehen deshalb allen Mitarbeitern offen und werden nach der Arbeitszeit durchgeführt.

In allen zehn befragten Unternehmen kannte man derartige Programme. Ihre Inhalte bezogen sich auf so unterschiedliche Bereiche wie fachbezogenes Wissen, Fremdsprachen, Sozialversicherungsprobleme oder Anti-Streß-Verhalten. Charakteristisch für diese Programme, die auf die Bildungsbedürfnisse der Mitarbeiter eingehen wollen, ist jedoch, daß sie nicht von den Betroffenen entwickelt werden.

4.2.1.2 Zur Bildungsbedarfsermittlung in den Betrieben

Bei der Analyse der Erhebungsverfahren des Bildungsbedarfs der Betriebe bzw. der Bildungsbedürfnisse der Beschäftigten zeigt sich der gleiche Trend, der schon bei der Untersuchung der Gewichtung von Betriebs- und Beschäftigteninteresse in den betrieblichen Weiterbildungsprogrammen festgestellt wurde, die Privilegierung der Bedürfnisse des Betriebes.

Gegenstand der Bildungsbedarfsanalyse ist der gegenwärtige oder zukünftige Bedarf des Betriebes an bestimmten Qualifikationen. Dieser wird auf sehr unterschiedliche und z.T. unsystematische Weise erhoben, z.B. durch Gespräche, die die Bildungsverantwortlichen in den einzelnen Fachabteilungen, die betriebliche Bildungskommission oder die Mitarbeiter der Weiterbildungsabteilung mit den Führungskräften der verschiedenen Fachabteilungen führen, durch Ableitung aus den Personalentwicklungsplänen oder durch Vorgaben von seiten der Unternehmensleitung.

Mit einer gewissen Systematik und großer Intensität wird allerdings im Unternehmen B vorgegangen.

> "Es gilt die Fähigkeit der Auftraggeber 'Bildungsbedarfe zu erkennen und Aktivitäten zur Deckung einzuleiten' zu entwickeln bzw. zu verbessern.
> Die Weiterbildung wird deshalb:
> - verstärkt in den laufenden Führungsseminaren auf die Notwendigkeit der Bedarfsanalyse und die erforderlichen Aktivitäten zur Bedarfsdeckung hinweisen
> - eine programmierte Unterweisung zur Unterstützung der Vorgesetzten bei der Bedarfsanalyse entwickeln
> - verstärkt Auftraggeber bei der Situationsanalyse in ihrem Bereich beraten und unterstützen (...). Langfri-

stig soll diese Erhebung jährlich unter Einbeziehung der EDV erfolgen.
- verstärkt Auftraggeber bei der Problembeschreibung beraten (Bedarfsanalysebogen für Mitarbeiter und Vorgesetzte entwickeln)
- Vorgesetzte und Mitarbeiter bei der Lösung der analysierten Probleme aktiv unterstützen und soweit es sich um Weiterbildung handelt, gemeinsam Maßnahmen und Lernziele festlegen." (Unternehmen B)

Für die Beschäftigten existiert allerdings in allen befragten Unternehmen nur in einem eng begrenzten Rahmen die Möglichkeit, ihre Bildungsbedürfnisse zu artikulieren. Sie besteht in der Hauptsache darin, daß Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen Themen vorschlagen oder Mitarbeiter ihre Bedürfnisse hinsichtlich bestimmter Weiterbildungsmaßnahmen anhand eines von der Bildungsabteilung zusammengestellten Veranstaltungskatalogs anmelden können. Diese Verfahren werden jedoch in verkürzter Sicht von den Weiterbildungsreferenten bereits als Erhebung der Bildungsbedürfnisse der Beschäftigten bezeichnet.

"Bevor mit einer gezielten Weiterbildung begonnen werden kann, ist der Bildungsbedarf der Mitarbeiter zu eruieren. Dafür werden für jeden Fachbereich die am Markt vorhandenen speziellen Seminar- und Schulungsangebote zusammengestellt. Die Mitarbeiter in den verschiedenen Fachbereichen können sich dann über das aktuelle Bildungsangebot informieren und die für sie wichtigen und interessant erscheinenden Themen auswählen."

Die Bildungsbedürfnisse der Beschäftigten werden immer selektiv erhoben, wobei zudem nicht gesichert ist, ob diese auch im betrieblichen Weiterbildungsprogramm Berücksichtigung finden.

Das gilt grundsätzlich auch für das Unternehmen E, wo im Rahmen des Lernstattmodells die Bildungsbedürfnisse erst im Laufe der Veranstaltung von den Teilnehmern selbst entwickelt werden. Diese starke Orientierung an den Interessen der Beschäftigten ist jedoch nicht durchgängiges Prinzip in diesem Unternehmen. Sie gilt vielmehr nur für eine ganz bestimmte Veranstaltungsform.

Die Begründung für das einseitige Vorgehen bei der Bildungsbedarfsermittlung gibt DIRKS in dem folgenden Zitat:

> "Durch Befragung der Mitarbeiter erfährt man etwas von den Erfahrungen, Einstellungen und Wünschen der Befragten, erhält aber nicht unbedingt eine sachlich begründete und hinreichend vollständige oder systematische Liste von Fortbildungsthemen. Denn dabei wird notwendigerweise das subjektive Interesse den Ausschlag geben, wobei selbst erfahrene Unzulänglichkeiten der Ausbildung eine Rolle spielen. Es ergibt sich aber keine Übersicht, was denn in den verschiedenen Funktionen gewußt und gekonnt werden muß. Trotzdem halten wir die Beteiligung der Mitarbeiter bei der Erstellung einer Fortbildungskonzeption für sinnvoll. Einmal spielt diese Frage eine wesentliche Rolle beim Nachwuchs, wie wir aus zahlreichen Personalgesprächen wissen. Zum anderen ist eine Beteiligung der Mitarbeiter an der Fortbildungsplanung im Interesse einer Motivation der Mitarbeiter bedeutsam ... Und schließlich ist eine Korrektur der Fortbildungsplanung auf Grund der Meinungsbildung der Mitarbeiter durchaus angebracht." (DIRKS 1973, S. 44) (1)

---

(1) In diesem Sinn wird es auch im Unternehmen B als wesentliche Aufgabe der Weiterbildung angesehen, "übergeordnete Themenstellungen auf(zu)greifen, die auf das Unternehmen zukommen, für die es aber kein offenkundiges Interesse bei den Führungskräften und den Mitarbeitern gibt. Es werden Maßnahmen erarbeitet, die zum Ziel haben, daß die Betroffenen das Thema als relevant erkennen und sich mit ihm auseinandersetzen."

Die Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse der Beschäftigten erfolgt hier weitgehend aus taktischen Gründen und bleibt zudem auf den Verfahrensaspekt beschränkt. Den Beschäftigten soll aufgrund der angewendeten Erhebungsverfahren der Eindruck vermittelt werden, daß in der betrieblichen Weiterbildung auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird, ohne daß dies, wie die Analyse der Zielaussagen gezeigt hat, überhaupt beabsichtigt ist.

Diese Situation wird bestätigt durch die Ergebnisse der Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft. Auf die Frage, ob Weiterbildungsbedürfnisse festgestellt bzw. wessen Bildungsbedürfnisse (individuelle oder betriebliche) primär erhoben werden, ergab sich, daß von den Unternehmen 54 % die betrieblichen, 36 % die individuellen Weiterbildungsbedürfnisse und 10 % den Bildungsbedarf überhaupt nicht feststellen (vgl. THOLEN, WINTER, ZSCHÖRNER 1979, S. 139).
Die sich in diesem Ergebnis manifestierende Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Unternehmen, die individuellen Bedürfnisse der Beschäftigten zu berücksichtigen, einerseits und der Erhebung dieser Bedürfnisse andererseits erscheint auch dem Institut der deutschen Wirtschaft bemerkenswert. "Obwohl im Abschnitt 'Begründungen für oder gegen die Weiterbildung' vor allem die individuellen Leistungslücken bzw. die Entwicklung des einzelnen vorrangig angegeben war, wurde bei der Feststellung der Weiterbildungsbedürfnisse hier vor allem der betriebliche Bedarf mit 54 % an erster Stelle genannt." (THOLEN, WINTER, ZSCHÖRNER 1979, S. 139)
Die hier konstatierte Diskrepanz dürfte in Wirklichkeit jedoch noch größer sein, wenn man die verwendeten Bedarfsermittlungsverfahren berücksichtigt. In der Rangfolge der fünf Verfahren - "Gespräche mit dem Vorgesetzten", "Befragung durch die Fachabteilungen", "Gespräche mit dem Be-

triebsrat", "Allgemeine Betriebsbefragung" und "Durch Betriebsanalysen" - werden erst an dritter Stelle mit 12 % "Gespräche mit dem Betriebsrat" und an vierter Stelle mit 10 % "Allgemeine Betriebsbefragung" genannt (vgl. THOLEN/WINTER/ZSCHÖRNER 1979, S. 140). Verfahren, die vermuten lassen, daß bei ihnen die individuellen bzw. kollektiven Interessen der Beschäftigten artikuliert werden können, spielen damit eine untergeordnete Rolle bei der Bildungsbedarfsermittlung in der Wirtschaft.

### 4.2.2 Zum gesellschaftspolitischen Aspekt der betrieblichen Weiterbildungsarbeit

Unter den Zielaussagen zur Weiterbildung auf der Unternehmensverbandsebene befanden sich einige Aussagen, die als Zielsetzung die allgemeine Befähigung der Beschäftigten zur aktiven Mitgestaltung der gesellschaftlichen Prozesse thematisieren. Entsprechende Formulierungen sind in den Stellungnahmen der betrieblichen Weiterbildungsreferenten nicht enthalten. Im Vergleich zur Verbandsebene kommen auf der Einzelunternehmensebene explizit formulierte "Ziele im universellen Interessenrahmen" nicht vor (vgl. S.195). Der gesellschaftliche Aspekt der Weiterbildung wird ausschließlich im betrieblichen Interessenbezug thematisiert.

Dabei lassen sich zwei Trends ausmachen. Zum einen wird versucht, diese Einflußnahme auf direktem Weg zu erreichen, wobei man zunehmend von einer reaktiven zu einer aktiven Strategie übergeht. Es soll nicht mehr nur der verringerte Handlungsspielraum ausgeschöpft bzw. das allgemeine Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge gefördert werden (vgl. Unternehmen F und H), in Zukunft soll

vielmehr die aktive Einflußnahme verstärkt werden.

- "Wir machen die gesellschaftspolitische Bildung hauptsächlich für Führungskräfte aber auch für Meister - Meister sind natürlich auch Führungskräfte -, und zwar die Zielsetzung ist ganz einfach folgende, unseren Führungskräften klarzumachen, daß unternehmerisches oder unternehmenspolitisches Handeln und politische Rahmenbedingungen in einem sehr engen Zusammenhang stehen und daß es auch Spannungsfälle, daß es Konfliktfälle gibt, aber daß gerade das politische, wirtschaftliche System und Unternehmenspolitik sehr eng miteinander verflochten sind." (Unternehmen J)

- "N.N. fordert sehr stark insbesondere vom Management, von den oberen Führungskräften ein gesellschaftspolitisches Engagement, d.h. wenn wir da mal nochmals auf den Satz kommen, also die Einschränkungen verlangen Mitarbeiter, die den verringerten Handlungsspielraum, also die ganzen Reglementierungen versuchen voll auszuschöpfen oder zu erweitern, zu erweitern also über aktive Einflußnahme und das ist natürlich auch eine Dimension, die die Bildungsarbeit sehr stark prägt." (Unternehmen B)

- "Dabei (gemeint sind die Weiterbildungsmaßnahmen, d. Verf.) sollen nicht nur Wissen und Können vermittelt, sondern auch Führungs- und Kooperationsverhalten eingeübt sowie gesellschaftspolitische Orientierungshilfen angeboten werden." (Unternehmen F)

- "Die Bildungspolitik stellt die Auseinandersetzung mit unternehmensrelevanten Ereignissen, Trends und Entwicklungen in der Gesellschaftspolitik sicher, sie integriert erkennbare Trends und Entwicklungen in die Aus-

und Weiterbildungsarbeit, um den betroffenen Institutionen innerhalb und außerhalb des Unternehmens eine rechtzeitige Orientierung zu ermöglichen." (Unternehmen B)

Dieses starke gesellschaftspolitische Engagement in der betrieblichen Weiterbildung bleibt jedoch im wesentlichen auf drei Unternehmen beschränkt. Allerdings will man auch in den anderen Unternehmen sich verstärkt in diesem Bereich engagieren. Exemplarisch ist hier die Aussage des Weiterbildungsreferenten im Unternehmen I: "Wir haben vor, ein gewisses Defizit, das wir konstatiert haben in gesellschaftspolitischen Fragen, daß wir das abbauen." Im Unternehmen B ist das gesellschaftspolitische Engagement besonders ausgeprägt. Entsprechende Aktivitäten bleiben dort nicht nur - im Gegensatz zu den anderen Unternehmen - auf die Führungskräfteschulung beschränkt, sie kennzeichnen generell die betriebliche Weiterbildungsarbeit.

Wie betriebliche Weiterbildung beispielsweise als präventive gesellschaftspolitische Maßnahme verstanden werden kann, zeigt sich in eben diesem Unternehmen an der Hinwendung zu einer Zielgruppe, die bislang vernachlässigt wurde. Das Jahr 1979 wurde dort zum Jahr des Arbeiters (Werker) deklariert, in dem besonders - auch bildungsmäßig - auf die Bedürfnisse der Arbeiter eingegangen werden sollte. Begründet wurde diese Maßnahme mit dem Hinweis, "wie man den Werker behandelt, so ist er auch gegenüber seinem Unternehmen und der Vorstand weiß, ohne Werker kann auch nicht produziert werden. Wenn man so will, ist das Motivation genug, diese Zielgruppe ernst zu nehmen und sie nicht anderen Interessengruppen zu überlassen, sondern ihnen durchaus das Gefühl zu geben, daß sie also das Rückgrat, die Grundsäulen von N.N. sind."

Die Einflußnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen wird jedoch in der betrieblichen Weiterbildung nicht nur auf direktem Weg verfolgt, sondern auch indirekt über die Ausprägung betriebsgenehmer Verhaltensweisen, die dann, da die Beschäftigten auch nach Arbeitsende ihre betriebliche Sozialisation nicht verleugnen können, ihr Verhalten in der Familie, im Freundeskreis etc. prägen. Denn "die Form und der Stil der Zusammenarbeit im Betrieb sind entscheidende Einflußgrößen für das Zusammenleben in der Industriegesellschaft." (Unternehmen F) Im Unternehmen B wird u.a. im Rahmen des Führungskräftetrainings das Ziel verfolgt, "bei den Führungskräften die Bereitschaft zu wecken, ihr Verhalten infrage stellen zu lassen und eingefahrene Bahnen aufzutauen, ohne daß dabei Verunsicherung, Verwirrung und Defensive eintritt. Erst danach kann eine Verhaltensänderung, wie sie in der ... Organisation gefordert wird, einsetzen."

In welche Richtung diese Verhaltensänderung gehen soll, wird an anderer Stelle ausgeführt. Unter der Überschrift "Die individuelle Leistungsbereitschaft und den Willen zur Persönlichkeitsentfaltung fördern" heißt es u.a.:

> "Den Leistungsgedanken von bestimmten einseitigen politischen Betrachtungsweisen befreien, ihn in einer N.N.-spezifischen Auffassung ausprägen und als wesentlichen Bestandteil des Arbeits- und Führungsverhaltens in der N.N. bestätigen und fördern." (Unternehmen B)

Zu der indirekten Einflußnahme gehört auch, daß soziale Verhaltensweisen immer nur im Zusammenhang mit betrieblichen Funktionsproblemen angesprochen und im Hinblick auf eine effektivere Gestaltung des Betriebsablaufes bearbeitet werden. Diese Reduzierung der Vielschichtigkeit von sozialen Problemen auf einen Aspekt, und zwar auf denjenigen, der für die eigene Organisation relevant ist, wird

in der exemplarischen Beschreibung des Weiterbildungsreferenten im Unternehmen E deutlich, wie bei ihnen Probleme in Weiterbildungsveranstaltungen aufgearbeitet werden.

> "Zum Beispiel Werker beschweren sich, daß die Urlaubseinteilung falsch ist. Bloß ein Beispiel. Ich komm nie im August in Urlaub, aber der, der darf dauernd. Ich möchte auch mal. Gut, das Rollenspiel lautet also, daß der, der am meisten motzt, das ist jetzt der Meister und alle anderen sind die Werker und alle wollen sie im August gehen. Jetzt soll er's mal lösen. Auf einmal merkt er, was für ein Problem dahintersteht." (Unternehmen E)

Durch bloßen Rollentausch anstelle von Rollenreflexion soll hier dem Arbeiter nur klargemacht werden, daß sich der Vorgesetzte nicht anders verhalten kann, nicht jedoch, welche ursächlichen Faktoren dessen Verhalten determinieren.

Die untergeordnete Rolle, die die Förderung nicht betriebsbezogener Verhaltensweisen in den Zielaussagen der betrieblichen Weiterbildungsreferenten spielt, ist eine Spiegelung dessen, wie Weiterbildung im Betrieb (also Vorort) eigentlich verstanden wird, nämlich als eine pragmatische Angelegenheit. Dementsprechend sehen sich auch die betrieblichen Weiterbildungsreferenten weitgehend als Problemlöser im Betrieb bzw. als Dienstleistungsabteilung:

- "... wir sind ein Dienstleistungsbereich. Ein Dienstleistungsbereich kriegt seine Legitimation in erster Linie dadurch, daß seine Dienstleistungen abgerufen werden, also er Aufträge kriegt bezüglich seiner Dienstleistungen." (Unternehmen B)

- "... dem Vorstand gegenüber bin ich in dieser Funktion eine Art Dienstleistungsabteilung, die Dienste anbietet,

die man annehmen kann oder auch nicht. Sozusagen wie eine Art Computerabteilung, von der ich jedes beliebige Programm, was noch machbar ist, abrufen kann." (Unternehmen E)

Der Erfolg ihrer Arbeit wird von den Weiterbildungsreferenten zunächst anhand der Bedeutung des Beitrages, den die Weiterbildung bei der Lösung innerbetrieblicher Probleme einbringt, beurteilt. Das außerbetriebliche, gesellschaftspolitische Einflußpotential der betrieblichen Weiterbildung kommt in ihrer Erfolgsskala erst an zweiter Stelle.

Die gesellschaftspolitische Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung dürfte jedoch in Zukunft steigen. Besonders dann, wenn der betriebliche Teil der beruflichen Ausbildung durch staatliche Maßnahmen eine weitere Normierung erfährt. In diesem Fall, so deutete es ein Weiterbildungsreferent an, könnte es durchaus sein, daß die Betriebe ihre Aktivitäten in der Ausbildung einstellen und sich ganz auf die Weiterbildung als letztem "Freiraum" konzentrieren, um ihre bildungspolitischen Ziele zu verfolgen.

"Das ist bei allen Fragen der freiwilligen Sozialleistungen der Fall gewesen. Was mal Pioniertat war, ist jetzt durch zu starke Regelung Last geworden, die dem Freiraum des einzelnen zur Gestaltung der Personalpolitik oder so etwas, einfach keinen Raum mehr lassen. Insofern könnte ich mir auch denken, daß z.B., wenn die Erstausbildung Jugendlicher uninteressanter wird, sich dieses betriebliche Bildungswesen sehr viel stärker einem französischen System angleichen wird, d.h. eine Einarbeitungsschleuse für neue Mitarbeiter, ein Umschulungszentrum für arbeitslose Philosophen oder sonst etwas wird und daß die Erstausbildung, wenn sie der Staat

so gerne haben möchte und es so uninteressant für die Betriebe ist, man sie doch dem Staat überlassen soll." (Unternehmen E) (1)

Im Moment ist die Situation jedoch noch so, daß "die Weiterbildung als eine betriebsinterne Geschichte gesehen wird und die Ausbildung als ein Politikum." (Unternehmen E)

### 4.2.3 Zusammenfassung

Orientierungsdatum für die Weiterbildungsarbeit auf der Einzelunternehmensebene ist nach übereinstimmender Aussage der befragten betrieblichen Weiterbildungsreferenten das Betriebsziel, für das in einer privatwirtschaftlich organisierten Gesellschaft die wirtschaftliche Effektivität konstituierend ist.

Die Dominanz partikularer Wirtschaftsinteressen zeigt sich deutlich in den funktionsbezogenen Weiterbildungsinhalten. Charakteristisch für die betriebliche Weiterbildungsarbeit ist die pragmatische Vorgehensweise. Weiterbildungsmaßnahmen werden nur dann durchgeführt, wenn innerbetrieblich Probleme auftreten. Dementsprechend verstehen sich auch die betrieblichen Weiterbildungsreferenten als Problemlöser und bieten ihre Arbeit als Dienstleistung den anderen Betriebsabteilungen an.

---

(1) Daß diese Aussage nicht unrealistisch ist, zeigt sich u.a. darin, daß das geplante Bildungszentrum dieses Unternehmens bereits so konzipiert ist, daß es von einem auf den anderen Tag umgestellt werden kann allein in ein Einarbeitungszentrum oder in ein Weiterbildungszentrum.

Innerhalb des funktionsbezogenen Weiterbildungsprogramms bildet der affektive Lernbereich, das Training des Sozialverhaltens, den Schwerpunkt. Bei diesen Maßnahmen zeigt sich wiederum der instrumentelle Charakter der betrieblichen Weiterbildung. Das Sozialverhalten der Beschäftigten soll nicht generell gefördert werden, sondern nur dasjenige Verhalten, das beispielsweise die Fluktuation, den Krankenstand oder die Arbeitszufriedenheit beeinflußt, das also Kosten verursacht.

Im begrenzten Umfang haben die Beschäftigten auch die Chance, im Rahmen des betrieblichen Weiterbildungsprogramms individuelle Interessen zu befriedigen. In allen untersuchten Unternehmen existieren auch sogenannte "offene Programme", die allen Beschäftigten zugänglich sind. Diese Veranstaltungen werden jedoch nur nach der Arbeit durchgeführt, sie sind z.T. mit Kosten für die Teilnehmer verbunden und bestehen in einigen Unternehmen nur aus Sprachkursen.

Trotz der überwiegenden Orientierung an partikularen Interessen der Betriebe wird von fast allen Weiterbildungsreferenten betont, daß sie ihre Arbeit auch nach den Interessen der Beschäftigten ausrichten würden. Die Interessen der Beschäftigten finden jedoch nur soweit Berücksichtigung, wie sie sich innerhalb der durch das Betriebsziel abgesteckten Grenzen bewegen. Die immer wieder beschworene Harmonie von Betriebs- und Mitarbeiterinteresse hat hier ihre Grenze.

Dieser Sachverhalt wird bestätigt durch die Praxis der Bildungsbedarfserhebung in den Unternehmen. Gegenstand der Bildungsbedarfsanalyse ist der gegenwärtige oder zukünftige Bedarf des Betriebes an bestimmten Qualifikationen. Aufgrund der hier erhobenen Daten werden die betrieblichen

Weiterbildungsmaßnahmen geplant und durchgeführt.

Die Partikularität der betrieblichen Weiterbildungsziele zeigt sich schließlich auch in ihrer gesellschaftspolitischen Dimension. Die Unternehmen beabsichtigen in immer stärkerem Umfang in ihrem Sinn Einfluß auf gesellschaftliche Prozesse zu nehmen, indem sie versuchen, die vorhandenen Handlungsspielräume voll auszuschöpfen bzw. zu erweitern oder indem sie über Form und Stil der Zusammenarbeit im Betrieb auch das gesellschaftliche Zusammenleben mittragen wollen.

## 4.3 Dominante Weiterbildungsziele der Betriebe - ein Vergleich der betrieblichen Weiterbildungsziele auf der Unternehmensverbands- und Einzelunternehmensebene

Ausgangspunkt für die Analyse der Weiterbildungsziele der Betriebe im Hinblick auf den zugrunde liegenden Interessenrahmen war die Hypothese, daß die Zielaussagen zur Weiterbildung in den Unternehmen auf der Unternehmensverbands- und Einzelunternehmensebene unterschiedlich ausfallen. Während auf der Verbandsebene die Ziele im individuellen Interessenrahmen und die Ziele im universellen Interessenrahmen im Vordergrund stehen, dominieren auf der Einzelunternehmensebene die Ziele im partikularen Interessenrahmen. **(Hypothese I a)**

Vergleicht man die auf der Unternehmensverbands- bzw. Einzelunternehmensebene erzielten Analyseergebnisse miteinander, so ergibt sich, daß die Aussagen zur Zielsetzung der Weiterbildung auf diesen beiden Ebenen nicht sehr weit auseinanderliegen. Auf beiden Ebenen dominieren Ziele im par-

tikularen Interessenrahmen. Ziele im individuellen und universellen Interessenrahmen werden nur soweit berücksichtigt, wie sie nicht mit den partikularen Interessen der Betriebe kollidieren (1).

Die Weiterbildungsziele der Betriebe stehen in einem komplementären Verhältnis zum Betriebsziel. Durch die Erfüllung des Weiterbildungszieles wird gleichzeitig die Erfüllung des Betriebszieles gesteigert (2), wobei man die Erreichung des Betriebszieles derjenigen des Weiterbildungszieles vorzieht und auf die Weiterbildung verzichtet, wenn sich zeigt, daß der Instrumentalcharakter der Weiterbildung nicht mehr gegeben ist (3). Der Primat des Betriebsinteresses wird von den betrieblichen Weiterbildungsreferenten anerkannt.

Die oben aufgestellte Hypothese bedarf deshalb der Modifikation: Die analysierten Zielaussagen unterscheiden sich intentional weniger hinsichtlich der Adressanten als vielmehr in bezug auf die Adressaten, d.h. Verband und Einzelunternehmen verfolgen mit der Weiterbildung der Beschäftigten überwiegend die gleichen partikularen Interessen. Inwieweit diese jedoch offen oder verschleiert - in Form allgemeiner sehr vage formulierter Ziele, die unterschiedliche Auslegungen zulassen - vertreten werden, hängt aller-

---

(1) Die partikulare Ausrichtung der Weiterbildungsziele der Wirtschaft zeigte sich bereits bei der Aufnahme der Weiterbildungsarbeit in den Unternehmen nach dem Zweiten Weltkrieg. Im Mittelpunkt der Weiterbildungsprogramme standen das aus Amerika importierte TWI-System sowie Kurse in Job Instruction Training, Job Relations Training und Job Method Training (vgl. BUNK 1979, S. 108 f.).

(2) Zum Beziehungsgeflecht betrieblicher Ziele vgl. u.a. HEINEN 1966 und KIRSCH 1977.

(3) Zur Instrumentalrelation zwischen Zielen vgl. KIRSCH 1977, S. 149.

dings auf der Verbandsebene davon ab, welchen Personenkreis diese Zielaussagen erreichen sollen. Während die offiziellen Stellungnahmen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, die den Standort der Wirtschaft in dieser Frage nach außen hin kennzeichnen, stärker individuelle und gesamtgesellschaftliche Weiterbildungsziele enthalten, wird in den Veröffentlichungen, die als Hilfe für die Unternehmen zur Entwicklung und Durchführung eigener Weiterbildungsprogramme gedacht sind, die partikulare Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit offen empfohlen.

Die Tendenz, die Öffentlichkeit bzw. die Betroffenen (bewußt) über die eigentlichen Ziele im unklaren zu lassen, zeigte sich auch bei der Befragung der Einzelunternehmen. In sieben der befragten Unternehmen gab es zum Zeitpunkt der Untersuchung keine schriftlich fixierten Weiterbildungsziele bzw. -konzepte. Nach Aussagen der Weiterbildungsreferenten in diesen Unternehmen befaßt man sich allerdings zur Zeit mit diesem Problem, wobei jedoch offen ist, inwieweit eine entsprechende Konzeption auch allen Beschäftigten zugänglich gemacht werden soll.

Die Zurückhaltung der Unternehmen hinsichtlich der Offenlegung ihrer Weiterbildungsarbeit scheint jedoch in Wirklichkeit noch größer zu sein, als dieses Ergebnis erwarten läßt. Nach einer Untersuchung des Instituts der Deutschen Wirtschaft verfügen nur 13 % der befragten Unternehmen über "vollständige oder größtenteils vorhandene" schriftliche Weiterbildungsrichtlinien (vgl. THOLEN u.a.1979,S.132). In allen anderen Unternehmen sind entsprechende Richtlinien nur z.T. oder überhaupt nicht vorhanden bzw. werden vorbereitet. Annähernd 30 % der Unternehmen erklärten, über keine schriftlich fixierten Richtlinien zu verfügen und auch nicht zu beabsichtigen, solche aufzustellen (THO-

LEN, WINTER, ZSCHÖRNER 1979, S. 132).

Neben dieser generellen Nichtinformation der Beschäftigten über die Weiterbildungsziele versucht man darüber hinaus in einem Unternehmen, auch bei einzelnen Veranstaltungen die Teilnehmer über das Veranstaltungsziel im unklaren zu lassen. In dem schon zitierten Unternehmen E wird bekannt, "das Wichtige bei den Maßnahmen, die wir betreiben, ist allerdings, daß wir diese Zielsetzungen (gemeint sind Senkung des Krankenstandes und Eindämmung der Fluktuation, d. Verf.) selbst im Hinterkopf haben und niemals bei der pädagogischen Maßnahme durchblicken lassen, sonst merkt man die Absicht und ist verstimmt." (Unternehmen E)

Daß hier die Beschäftigten manchmal mißtrauisch werden, wie im Unternehmen B bestätigt wird, ist nur folgerichtig. "... zum Schluß meinen die, wir wollen sie manipulieren oder sonst was. Es können ja oft gutgemeinte Gedanken sich ins Gegenteil verkehren." (Unternehmen B)

Die Gemeinsamkeiten von Unternehmensverband und Einzelunternehmen hinsichtlich der Weiterbildungsarbeit sind jedoch nicht nur in bezug auf die weitgehende Verschleierung der verfolgten Ziele bzw. bezüglich des Geltungsbereiches des Interessenrahmens gegeben, sie können im besonderen auch im Hinblick auf die verfolgten Ziele festgestellt werden. Die partikularen Weiterbildungsziele der Wirtschaft, wie sie auf der Verbands- und Einzelunternehmensebene vertreten werden, lassen sich unter zwei Hinsichten bündeln: Ziele mit betrieblich-fachlichem und gesellschaftlich-politischem Bezug.

Der betrieblich-fachliche Bezug ist in denjenigen Weiterbildungsmaßnahmen gegeben, die zu qualifiziertem Verhalten in eindeutig identifizierten und damit festgelegten be-

ruflichen Situation innerhalb des einzelnen Unternehmens führen. Entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen umfassen schwerpunktmäßig sowohl technisch-fachliche Inhalte als auch das Training des Sozialverhaltens (1). Die Teilnahme wird durch betriebliche Stellen (z.B. Vorgesetzte, Personalabteilung oder Aus- und Weiterbildungsabteilung) geregelt.

Diese Weiterbildungsmaßnahmen stellen somit personalpolitische Arrangements dar, bei denen die Vergabe von Weiterbildungschancen zur innerbetrieblichen Personalförderung und Laufbahnplanung gehört (vgl. SCHMITZ 1978, S. 116 f.). Dieser Sachverhalt wurde in unserer Untersuchung von allen befragten Weiterbildungsreferenten bestätigt. Unternehmen, die bislang die Weiterbildung noch nicht in ihr Personalentwicklungskonzept eingebunden haben, sind zumindest im Moment dabei, ein entsprechendes Konzept zu entwickeln.

Der einzelne Beschäftigte hat damit nicht die Möglichkeit, sich aufgrund individueller Karrierestrategien oder individueller Interessen betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen auszusuchen (2). Der Selbstverwirklichung des einzelnen,

---

(1) Die in der einschlägigen Literatur häufig zu findende Differenzierung zwischen funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen ist hier nicht übernommen worden, da die von der Wirtschaft vermittelten "extrafunktionalen" Qualifikationen immer in bezug zur beruflichen Tätigkeit der Adressaten stehen. Die Anwendung technischer Fertigkeiten und Kenntnisse vollzieht sich immer auch in einem sozialen Handlungsraum (vgl. GRÜNEWALD 1979, S. 18). Zur Kritik an dem Begriff der extrafunktionalen Qualifikation vgl. auch Abschnitt 2.1.1.3

(2) Auf eine weitere Einengung der individuellen Weiterbildungsplanung wurde schon im Zusammenhang mit der **Untersuchung** der in den Unternehmen verwendeten Verfahren zur Bildungsbedarfserhebung hingewiesen. Die Möglichkeiten der Beschäftigten, individuelle Bildungsbedürfnisse zu artikulieren, sind demnach sehr begrenzt. Vgl. hierzu die Abschnitte 4.1.1.2 und 4.2.1.2

die aufgrund seiner natürlichen individuellen Ausstattung praktisch zumindest mehrere Möglichkeiten der Entfaltung zuläßt, wird hier eine Schranke gesetzt, die außerhalb der natürlichen Ausstattung des Individuums liegt (vgl. HEID 1970, S. 368). Dieses eingrenzende Kriterium liegt im definitiven Bedarf der Wirtschaft an Trägern bestimmter Qualifikationen (1).

Den einseitigen Interessenbezug der betrieblichen Weiterbildung belegt auch die schon mehrfach zitierte Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft. Sie stützt in quantitativer Hinsicht die Ergebnisse unserer qualitativen Inhaltsanalyse.

Die Ziele der betrieblichen Weiterbildungsarbeit wurden in dieser Untersuchung anhand dreier Fragenbündel mit je neun Fragen erhoben. "Dabei standen die ersten neun Fragen stärker im Zusammenhang mit den Zielen der Führungskräfte-Weiterbildung bzw. betrafen die Ziele eher diejenigen Zielgruppen, die dispositive Aufgaben innerhalb des Betriebes ausüben. Der zweite Abschnitt wird durch neun Fragen allgemeiner Art charakterisiert. Im dritten Abschnitt standen ebenfalls neun Fragen zur Verfügung, die stärker die individuellen Weiterbildungsziele in Kombination mit den betrieblichen Zielen untersuchen sollten." (THOLEN, WINTER, ZSCHÖRNER 1979, S. 200 (1)

---

(1) Der Rückgriff auf ein Kriterium, das im Bedarf gesellschaftlicher Gruppen bzw. der Gesellschaft gefunden wird, ist für HEID sehr problematisch, da die entsprechenden Verhaltenserwartungen weder konform noch kompatibel sind und sie zudem keine feste Größe darstellen. Zum Problem der pädagogischen Legitimität von Anspruchsmustern vgl. HEID 1970.

Von den neun Zielkategorien, die primär individuelle Weiterbildungsziele charakterisieren (2), wird an erster Stelle mit 40 Nennungen in der Spalte "besonders wichtig" die "Verbesserung der Fähigkeit, im Team zu arbeiten" genannt, ein Ziel, das sich primär auf den sozialen Handlungsraum der Berufstätigkeit bezieht. Auf den nächsten Plätzen folgen mit großem Abstand die Ziele "Vergrößerung des Gesichtskreises", die "Verbesserung des Kritikvermögens" sowie die "Verbesserung der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft". Erst an vierter Stelle steht das Ziel "Förderung der Persönlichkeit" mit 19 Nennungen (vgl. THOLEN, WINTER, ZSCHÖRNER 1979, S. 204 f.).

Bringt man alle 27 erfragten Weiterbildungsziele in eine einzige Rangreihe, indem man sie nach der Häufigkeit der Nennungen in der Spalte "besonders wichtig" ordnet, dann steht das Ziel "Förderung der Persönlichkeit" erst an 13. Stelle. Dieses Ergebnis der manifesten Vernachlässigung individueller und insbesondere universeller Bildungsinteressen ist eine Spiegelung der den Unternehmen in den Ver-

---

(1) Die individuellen Weiterbildungsziele wurden damit von vornherein mit betrieblichen Zielen kombiniert. In dieser Kategorisierung der Antwortmöglichkeiten zeigen sich u.a. die Mängel dieser Untersuchung. Die vorgegebene Zuordnung von Antwortmöglichkeiten zu bestimmten Kategorien impliziert bereits eine ganz bestimmte Interpretation der Ziele ohne die Kriterien offenzulegen und die Bündelung der Fragen in drei Gruppen verhindert eine Gewichtung des Interrelationsverhältnisses dieser Fragengruppen.

(2) Die neun Zielaspekte sind: Förderung der Persönlichkeit, Vergrößerung des Gesichtskreises (Erfahrungsaustausch), Befähigung zum Generalisten (Entspezialisieren), Konzeptuelle Fähigkeiten entwickeln, Verbesserung der Fähigkeit, im Team zu arbeiten, Verbesserung des Kritikvermögens, Verbesserung der Fähigkeit zur Transformation (Transfer, Theorie, Praxis), Verbesserung des Auffassungsvermögens und Verbesserung der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft (Lernen des Lernens).

bandsschriften empfohlenen Ausrichtung der Weiterbildungsarbeit. Wirtschaftszweig, Unternehmensziel und die sich daraus ergebende Mitarbeiterstruktur bestimmen inhaltlich die erforderlichen Bildungsmaßnahmen, wie es in der Broschüre "Weiterbildung im Betrieb" des Jugend- und Bildungsausschusses der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände heißt (vgl. BDA 1974, S. 20).

Das einseitige Interesse der Unternehmen an betrieblich-fachlichen - insbesondere an betrieblich-sozialen - Qualifikationen zeigt sich auch im Hinblick auf die geringe Neigung, berufliche und allgemeine Bildungsinhalte bzw. fachliches und außerfachliches Wissen in betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen zu verschmelzen (vgl. THOLEN u.a. 1979, S. 220 f.). Dieses Desinteresse der Unternehmen steht damit im Widerspruch zu Aussagen auf der Unternehmensverbandsebene, in denen die Notwendigkeit der Verknüpfung von beruflich-fachlichen und überfachlich-allgemeinbildenden Inhalten in betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen u.a. mit der Begründung herausgestellt wird, daß unsere Gesellschaft hochqualifizierte, vielseitige und breit ausgebildete Menschen braucht (1).

Die unterschiedlichen Voten für bzw. gegen eine Integration von allgemeinen und beruflichen Bildungsinhalten in den Weiterbildungsmaßnahmen der Betriebe spiegelt wiederum die unterschiedlichen Funktionen von Zielaussagen auf der Unternehmensverbands- und Einzelunternehmensebene wider. Während auf der Verbandsebene eher politisch argumentiert wird, um die Betriebe der Wirtschaft als gleichwertige Bildungsträger auszuweisen, die sich an allgemeinen gesell-

---

(1) Vgl. SCHLAFFKE 1979a, S. 2. Vgl. hierzu auch die Aussagen auf S. 176.

schaftlichen Bildungszielen orientieren, verhalten sich die einzelnen Unternehmen selbst stärker pragmatisch, d.h. sie vermitteln in ihren Weiterbildungsmaßnahmen nur solche Inhalte, die sich aus ihrer aktuellen Interessenlage ergeben.

Dieser Interessenlage entspricht es nicht, den einzelnen Beschäftigten zu befähigen, die Zusammenhänge von Arbeit, Technik, Ökonomie, Politik und individueller Lebensgestaltung zu erkennen sowie individuelle und kollektive Handlungsstrategien zu entwickeln und diese auch zu realisieren.

Die Zielsetzung der Weiterbildungsarbeit der Unternehmen - mißt man sie an den Aussagen der Weiterbildungsreferenten bzw. an der Realität der betrieblichen Weiterbildungsprogramme - ergibt sich somit aus der Zweckbestimmung des Betriebes. Der Schlußfolgerung, die ABRAHAM aus seiner Untersuchung des Bildungswesens der Wirtschaft zieht, kann hier deshalb nicht gefolgt werden. Das Bildungswesen der Wirtschaft ist, wie die Aussagen von Vertretern der Wirtschaft oben belegen, n i c h t derjenige pädagogische Raum, "wo eine neue Idee der Allgemeinbildung im Entstehen ist", und es ist auch n i c h t "derjenige Teil des gesamten Bildungswesens, von dem heute die wesentlichen Impulse für ein neues pädagogisches Denken ausgehen." (ABRAHAM 1978, S. 236) Von daher kann auch nicht die Bildungsarbeit der Wirtschaft, wie ABRAHAM behauptet, "Modellcharakter für die ganze jetzige pädagogische Epoche" (ABRAHAM 1978, S. 236) besitzen. Dazu bedarf es - im Hinblick auf die Weiterbildung - zuerst einmal eines stringenten Bildungskonzeptes.

Die oben getroffene Feststellung, daß sich die Weiterbildung in den Unternehmen primär an partikularen Zielen orientiert, steht nicht im Widerspruch zu der Tatsache, nach der

ein Schwerpunktbereich der Weiterbildungsarbeit das Einüben sozialer Verhaltensweisen darstellt, die ja nicht auf einen bestimmten Betrieb eingrenzbar sind. Diese Weiterbildungsmaßnahmen wenden sich zum einen nur an Träger bestimmter betrieblicher Funktionen, im allgemeinen an betriebliche Führungskräfte, und zum anderen soll das dort eingeübte Verhalten bewußt in den außerbetrieblichen Bereich hineinwirken. Die verhaltensbezogene Schulung von Führungskräften hat hier in zweierlei Hinsicht sozial pazifierende Funktion: Einerseits sollen entsprechend geschulte Vorgesetzte in der Lage sein, die zwischenmenschlichen Beziehungen im Sinne der Human Relations - Bewegung zu pflegen (vgl. hierzu S. 338), andererseits soll aber auch die Reformbedürftigkeit des Managements verschleiert werden. "Noch klarer ist der Tatbestand, daß sich Betriebe täglich vor notwendigen Veränderungen der Führungsstruktur durch eine psychologische Schulung der Führungskräfte herumzudrücken suchen." (LUTZ, zitiert in "Weiterbildung zwischen **betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität**"1973, S. 134)

Die betriebliche Weiterbildung der Beschäftigten erfolgt immer in einem bestimmten sozialen Handlungsraum, dem Betrieb. Dieser Handlungsraum unterliegt in gleicher Weise äußeren Einflüssen wie auch die hier Agierenden direkt bzw. über ihre Handlungsergebnisse nach außen hin wirken. Es ist deshalb Selbstbetrug, wie DAUENHAUER bemerkt, "anzunehmen, es gebe ein unpolitisches berufliches Lernen. Fast jeder berufliche Inhalt steht in einem näheren oder weiteren sozialen Kontakt - selbst apolitisch anmutende technische Vorgänge." (DAUENHAUER 1977, S. 72)

Aufgrund der Interdependenz der funktionalen bzw. sozialen Beziehungen in einem Sozialsystem enthält die Weiterbildung in der Wirtschaft auch immer eine gesellschaftlich-politische Komponente. Über die Weiterbildung der Beschäftigten

können die Unternehmen direkten bzw. indirekten Einfluß auf das gesellschaftliche Leben ausüben. Von beiden Möglichkeiten der Einflußnahme machen sie, wie die Analyse gezeigt hat (vgl. die Abschnitte 4.1.2 und 4.2.2), Gebrauch. So werden zum einen die unter spezifisch betrieblicher Zielsetzung geprägten sozialen Verhaltensweisen der Beschäftigten als konstituiernd für das gesellschaftliche Zusammenleben angesehen und zum anderen wird in Weiterbildungsmaßnahmen, insbesondere in Bildungsmaßnahmen für Führungskräfte, für die eigenen Interessen geworben, wobei die Teilnehmer angehalten werden, diese Interessen auch aktiv zu vertreten.

Die einseitige partikulare Ausrichtung der Weiterbildung wird jedoch von der Wirtschaft selbst verneint. Auf entsprechende Einlässe einzelner bzw. gesellschaftlicher Gruppen reagiert sie meistens mit einem Gegenvorwurf. "... während den von ihr betriebenen Bildungsveranstaltungen Interessenabhängigkeit von den Erfordernissen des Unternehmens, wenn nicht gar des Kapitals unterstellt wird, fordern die Gewerkschaften ganz offen eine Weiterbildung im Interesse der Lohnabhängigen." (GÖBEL 1979, S. 302 f.)

Ein weiterer Vorwurf, den die Wirtschaft u.a. denjenigen macht, die die Bildung aus einem bestimmten Funktionszusammenhang lösen wollen, ist der der Systemveränderung. Er gilt beispielsweise der Zukunftsperspektive von FETCHER (1),

---

(1) "Wenn durch Verkürzung der Arbeitszeit und mehr noch durch solche Gestaltung des Arbeitsprozesses, daß ein Höchstmaß an Eigenständigkeit und Selbstverwirklichung in der Arbeit möglich wird, das Arbeitsleid verringert wird, dann schwindet mit Sicherheit auch ein Teil des 'kompensatorischen Bedarfs' an Waren und warenförmigen Diensten ... Indem die gehobene Bildung für möglichst viele vor allem diesem Zweck (der individuellen Entfaltung) dient, wird ihr zugleich der Charakter eines 'Mittels zum Zweck' genommen. Lernen und der Erwerb von Kenntnissen und vor allem von Denkfähigkeit, die Entfaltung und Gestaltungsfähigkeit, wird zum Selbstzweck und damit auch zum Genuß." (FETCHER, zitiert in SCHLAFFKE 1979 b, S. 109)

die als "Überwindung überkommener Gesellschaftsformen" (vgl. SCHLAFFKE 1979 b, S. 109) abgetan wird.

Kennzeichnend für diese Erwiderung ist zweierlei. Erstens wird hier übersehen, daß es einen Unterschied ausmacht, ob Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt werden, bei denen der Anspruch, partikulare Interessen zu vertreten, legitimiert und auch offengelegt ist, wie dies bei der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der Fall ist, oder ob Weiterbildungsmaßnahmen stattfinden, bei denen zwar vorgegeben wird, daß sie auch individuelle und allgemeine Interessen berücksichtigen, mit denen jedoch faktisch nur partikulare Ziele verfolgt werden. Zweitens werden die vorgetragenen Kritiken sowie die neuen Bildungsperspektiven nur selten zum Anlaß genommen, das eigene Konzept offenzulegen und dies auch zu legitimieren. Die entsprechenden Einlässe werden vielmehr einseitig auf die Frage der Trägerlegitimation bzw. der Status quo - Veränderung reduziert und damit politisiert. Hinter jedem positiven Votum für ein neues Bildungsziel oder die Veränderung bestehender Strukturen wird "die Hydra der Revolution, menschlich-gesellschaftlichen Verfall oder bestenfalls Verschwörerideologien oder logischen Unsinn" (HARTFIEL 1975, S. 38) vermutet. Die Weiterbildung wird somit zu einem Instrument in der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung (1). Es geht nicht um das Problem, daß einzelne Beschäftigte in bestimmten Bereichen weitergebildet werden, sondern allein darum, daß auch die Wirtschaft als gesellschaftlicher Subbereich nach eigenem Gutdünken Weiterbildungsmaßnahmen durchführen kann.

Die Dominanz der partikularen Interssen bei der betrieblichen Weiterbildung wirft die Frage auf, unter welchen Ge-

---

(1) Vgl. hierzu auch die Aussage des Weiterbildungsreferenten im Unternehmen E auf S. 215.

sichtspunkten auf der Unternehmensverbands- und der Einzelunternehmensebene die eigene Weiterbildungsarbeit legitimiert wird. Neben der Gewichtung der legitimierenden Aussagen interessiert hier wiederum, inwieweit auf diesen beiden Ebenen gleiche oder verschiedene Legitimationsmuster verwendet werden.

Die Analyse der Zielaussagen unter legitimierendem Aspekt kann zudem helfen, Weiterbildungsziele, die sich aufgrund ihres geringen Aussagegehaltes nicht eindeutig einer bestimmten Zielkategorie zuordnen ließen, näher zu identifizieren.

## 5. Legitimationsmuster betrieblicher Weiterbildungsziele

### 5.1 Rechtfertigungsmuster

Die Analyse der in Kapitel 4 explizierten Ziele betrieblicher Weiterbildungsarbeit soll hier hinsichtlich ihres Bezugs auf normative Handlungs- und Wertmaßstäbe unter drei Hinsichten erfolgen und zwar den idealistisch-anthropologischen Orientierungen, den ökonomisch-technischen Orientierungen und den politischen Orientierungen.

#### 5.1.1 Rechtfertigungsmuster auf der Unternehmensverbandsebene

Für die Rechtfertigung der in der betrieblichen Weiterbildung verfolgten Ziele ist ein hoher Allgemeinheitsgrad und damit eine gewisse Inhaltsleere charakteristisch. Die entsprechenden Aussagen bestehen aus einzelnen normbesetzten Begriffen, die die zugrunde liegenden Annahmen kaum erhellen. Sie werden weder inhaltlich beschrieben noch kontrovers abgegrenzt.

Die Gewichtung der drei Rechtfertigungsmuster ist sehr unterschiedlich. Während auf idealistisch-anthropologische Orientierungen kaum Bezug genommen wird, werden politische und insbesondere ökonomisch-technische Orientierungen verstärkt argumentativ beansprucht.

##### Idealistisch-anthropologische Orientierungen

Innerhalb der in den analysierten Verbandsschriften vorge-

fundenen 45 Rechtfertigungsaussagen lassen sich nur vier den idealistisch-anthropologischen Orientierungen zuordnen.

Ihr inhaltlicher Akzent liegt auf der Betonung des Rechts der Menschen auf "Selbstverwirklichung" (BDA 1975 a, S. 76) bzw. "Persönlichkeitsentfaltung" (BDA 1974, S. 10. "Inmitten einer Arbeitswelt ... steht der Mensch mit seinem Recht, seinem Wert und seiner Würde. Der Mitarbeiter sucht nach Fähigkeiten und Chancen zu kritischem und mündigem Handeln, sein Selbstwertgefühl, sein Freiheitsbewußtsein und sein Unabhängigkeitsbedürfnis wachsen. Qualifizierte Mitarbeiter aller Funktionen wollen in ihrer Begabung, in ihrer Initiative und ihrem Können gefordert sein. Ihr Streben nach Persönlichkeitsentfaltung sollte anerkannt werden und wo immer möglich Berücksichtigung finden." (Ebd. S.10)

Die Freiheit der Persönlichkeit wird grundgelegt in der Bildung des Menschen (vgl. BDA 1975 b, S. 13). Das Recht auf Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung gilt jedoch, wie oben schon anklang, nicht unbegrenzt. Es findet dort seine Grenzen, wo es mit den "Sachzwängen" zu kollidieren droht. "Der Freiheitsanspruch des einzelnen und das Emanzipationsinteresse von Gruppen dürfen indes gegenüber den sachlichen, d.h. technisch-ökonomischen, strukturellen und organisatorischen Notwendigkeiten nicht zu unüberbrückbaren Gegensätzen führen. Führungskräfte und Mitarbeiter müssen lernen, sich den Sachzwängen selbst- und mitverantwortlich zu stellen und die Konflikte zwischen Mensch, Maschine und Bilanz konstruktiv zu lösen." (BDA 1974, S. 11)

Wie diese Aussagen im einzelnen zu verstehen sind, d.h. wer welchen Sachverhalt zur "technisch-ökonomischen Notwendigkeit" erklärt, die das menschliche Handeln leiten muß

und auf welche Kompetenz er sich dabei beruft, wird im Text selbst nicht näher ausgeführt. Aussagen mit solchen widersprüchlichen Forderungen finden sich immer wieder in den Stellungnahmen der Unternehmen zur betrieblichen Weiterbildung (1). Einen Hinweis auf die Maßstäbe für konstruktives Handeln gibt ARLT, indem er auf die reale Verfaßtheit des gesellschaftlichen Subsystems "Wirtschaft" verweist, für das das ökonomische Prinzip und der arbeitsteilig organisierte Produktionsprozeß kennzeichnend sind (vgl. ARLT 1975, S. 278 f.).

Die hier angesprochenen "Sachzwänge" stehen im Widerspruch zur Freiheit des einzelnen, letztlich zur Demokratie, zur Herrschaft des Volkes, d.h. der "Laien" (v.HENTIG). In der Konfrontation des Freiheitsanspruchs des einzelnen mit den Sachzwängen steckt ein Stück Einschüchterung - Einschüchterung verstanden als der Versuch, dem einzelnen klarzumachen, daß er "notwendige" Entwicklungen nicht behindern darf, will er nicht als Egoist bzw. als Gefahr für die Gesellschaft gelten. Die Weiterbildung darf nicht "als Instrument angesehen werden, Menschen jeder beliebigen Form und jedem beliebigen Tempo des Wandels anzupassen." (SCHMUDE 1978,S.122) Durch den eindeutigen Bezug der "Sachzwänge" auf die Zusammenhänge betrieblicher Aufgaben und Strukturen (vgl. BDA 1974,S.11) "usurpiert diejenige Interessengruppe die Zuständigkeit, die - aus historischen oder anderen Gründen - im Besitz größerer Macht ist." (v.HENTIG 1975,S.34) (2) Der Verweis auf die "Sachzwänge" dient hier der Legitimation

---

(1) Vgl. ARLT 1971 a; Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität 1974; SASS u.a.1974; KOCH 1978

(2) Die Tendenz, partikulare Interessen mit den Interessen aller zu vermengen, kennzeichnet auch die beiden anderen rechtfertigungswirksamen Aussagen.

des betrieblichen Herrschaftssystems (1).

Die "Lösung" des oben aufgezeigten Widerspruchs zugunsten der "Sachzwänge" sieht v. HENTIG als generelle Tendenz in unserer Gesellschaft. Da die Sachverwaltung der öffentlichen, demokratischen Kontrolle immer mehr entzogen wird, beginnt diese unsachlich zu werden. "Die Parole der 'Demokratisierung' überlassen wir einer nicht nur zurückgewiesenen, sondern diffamierten Minderheit, deren gereiztes und oft genug verzweifeltes Kampfverhalten als die nunmehr entlarvte Gefahr aller Demokratisierung ausgelegt wird." (v. HENTIG 1975, S. 19)

Die Persönlichkeit des einzelnen Beschäftigten selbst bzw. deren Förderung scheint also allein kein Rechtfertigungsgrund für die betriebliche Weiterbildung zu sein. Sie interessiert nur im Rahmen der Rollenträgerschaft des Beschäftigten als Mitglied der Organisation "Betrieb" (2). Die Frage, inwieweit die zugewiesenen Rollen die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen fördern oder gar hemmen, wird dabei nicht gestellt.

Ökonomisch-technische Orientierungen

Allgemeine Hinweise auf technisch-ökonomische Notwendigkeiten müssen in sehr vielen Variationen zur Rechtferti-

---

(1) In der These von den "Sachzwängen", d.h. "von den Mitteln, die die Ziele bestimmen" (SCHELSKY, zitiert in ALTMANN, BECHTLE 1971, S. 20), "verschmelzen der technische und institutionelle Rahmen in einem metabiologischen Vorgang" (GEHLEN, zitiert in Ebd. S. 20). Herrschaft "löst sich auf in eine wissenschaftlich angeleitete Administration" (SCHELSKY, Ebd. S. 20).

(2) Dieses selektive Interesse an der Persönlichkeit des Beschäftigten zeigt sich auch deutlich in den angeführten Begründungsmustern (vgl. Abschnitt 5.2).

gung der eigenen Weiterbildungsarbeit herhalten. Synonyme hierfür sind beispielsweise "technische, ökonomische und soziale Erfordernisse" (BDA 1974, S. 3), das "ökonomisch Mögliche" (BDA 1975 a, S. 82), die "technische Entwicklung" (BDA 1974, S. 9), die "Dynamik des modernen Arbeitssystems" (Ebd. S. 10) oder der "wirtschaftliche" bzw. "technologische Fortschritt" (BDA 1975 a, S. 76 u. 82; BDA 1974, S. 3,5 u. 10; Ausschuß o.J., S. 1).

Ein Großteil der angeführten rechtfertigungswirksamen Argumente bezieht sich damit auf Faktoren, die dem Wirtschaftsbereich äußerlich sind. LUTZ faßt diese pointiert in drei Thesen zusammen: "Die Vorstellung, daß technischer Fortschritt gemäß der Natur der Dinge abrollen muß; die Vorstellung, daß die Gesellschaft sich dem technischen Fortschritt anzupassen hat und technischer Fortschritt sozusagen vorgibt, was modern ist, während sich alle anderen Lebensbereiche dem fügen müssen; und die Vorstellung, daß das Potential technischen Fortschritts nur ausgeschöpft werden kann, wenn ganz bestimmte Qualifikationsstrukturen realisiert werden." (LUTZ 1979 a, S. 8) (1)

Fortschritt - und das gilt in gleicher Weise auch für die "Sachzwänge" - findet jedoch nicht gleichsam abgehoben von einem konkreten gesellschaftlichen Umfeld statt. "Ebenso" - darauf verweisen auch Vertreter der Wirtschaft - "wie veränderte Strukturen im Wirtschaftsprozeß und in der Technik entscheidende soziale und politische Auswirkungen haben können, ist die Dynamik des Strukturwandels vom sozialen Klima abhängig, d.h. von der 'Philosophie', mit der

---

(1) LUTZ führt zu diesen Thesen ein Gegenkonzept ein, das er als "Interdependenzkonzept von Technik und Gesellschaft" bezeichnet (LUTZ 1979 a, S. 8).

Veränderung und Fortschritt motiviert oder abgelehnt werden." (RODENSTOCK 1980, S. II) (1) Erst vor dem Hintergrund eines bestimmten gesellschaftlichen Interessenzusammenhangs wird ein Sachverhalt zum "Fortschritt" bzw. zum "Sachzwang".

Hinsichtlich der Entscheidung darüber, welche Entwicklung wie zu bewerten ist, kommt den Unternehmern nach eigener Aussage eine entscheidende Rolle zu (vgl. RODENSTOCK 1980, S.II). Den zu dieser unternehmerischen Selbsteinschätzung legitimierenden Rechtfertigungszusammenhang beschreibt VOIGT wie folgt: "Der Produktionsprozeß unterliegt technisch-ökonomischen Sachgesetzen. Ihnen ist mit demokratischen Mehrheitsentscheidungen nicht beizukommen; es gilt vielmehr, sie zu erkennen und sich nach ihnen zu richten.

---

(1) Wie beispielsweise Entscheidungen darüber getroffen werden, welche Innovationen eingesetzt werden, verdeutlicht LUTZ am Beispiel der Mikroelektronik: "Alle diejenigen, die heute die Mikroelektronik sozusagen wie eine unaufhaltsame Naturgewalt auf uns zukommen sehen, vergessen immer, daß die Mikroelektronik nur eine von mehreren Varianten von automatischer Steuerungstechnologie ist und daß man genau erklären kann, wie und warum in den 50er Jahren von der Regierung der USA mit sehr großen Geldmitteln genau diese Form von automatischer Steuerung in den Bereich problemloser industrieller Anwendung hineingefördert worden ist (dies hatte etwas zu tun mit der amerikanischen Raketentechnik, den unterschiedlichen Schubstärken russischer und amerikanischer Raketen erster Generation als Folge der Aufteilung des Penemünder Erbes auf die eine und auf die andere Seite usw.). Und es ist durchaus sinnvoll, einmal zu überlegen, was passiert wäre, wenn andere Steuerungstechnologien mit ähnlichem Aufwand auf einen gleichen Punkt der industriellen Anwendungsreife gebracht worden wären wie die Mikroelektronik; als Stichwort hierzu nur den pneumatischen Rechner, den die Russen einmal in ihren Laboratorien sehr intelligent entwickelt haben, oder die ganze Analogrechentechnologie, die sich in Kombination mit Pneumatik oder Hydraulik für bestimmte industrielle Steuerungsaufgaben vielleicht viel besser eignen würde als die digitale Mikroelektronik." (LUTZ 1979, S. 9)

Die Unternehmerschaft als die Gruppe der allein Sachverständigen im technisch-ökonomischen Bereich ist am besten in der Lage, diese Eigengesetzlichkeiten zu erkennen und Produktion sowie Ausbildung darauf einzustellen. Wer gegen den Sachverstand der Unternehmer und damit gegen die Sachzwänge der Wirtschaft opponiert, gefährdet die Produktivität der Wirtschaft und damit den Wohlstand und die Sicherheit der Gesellschaft; er handelt also ideologisch." (VOIGT 1975, S. 168) Dem Verweis auf den Beitrag der Wirtschaft zur Sicherung des gesellschaftlichen Systems kommt zudem herrschaftslegitimierende Funktion zu. "Herrschaft legitimiert sich über die Funktionsfähigkeit des Systems." (ALTMANN, BECHTLE 1971, S. 19 f.)

Neben diesen "äußerlichen" Rechtfertigungen werden auch solche bemüht, die einzelne Prinzipien unseres Wirtschaftssystems bzw. dieses selbst als normative Orientierung thematisieren. So erfordert z.B. die "Leistungsfähigkeit" des einzelnen sowie die "Funktionsfähigkeit" der Wirtschaft ein erhöhtes Bildungsniveau (vgl. BDA 1970, S. 1). Fachliche und soziale Qualifikationen haben sich zu "den entscheidenden Bestimmungsfaktoren für den Leistungserfolg" (BDA 1974, S. 10) der Beschäftigten entwickelt und nur derjenige, der sich weiterbildet, kann sich im "beruflichen Leistungswettbewerb" (Ebd. S. 10) behaupten.

Aber nicht nur die Leistungsfähigkeit und der Erfolg des einzelnen und der Wirtschaft hängen von dem Qualifikationsstand der Beschäftigten ab, auch die "rechtsstaatliche, freiheitliche Ordnung im Betrieb" bzw. die "freiheitliche Wirtschaftsordnung" (BDA 1974, S. 6; Ausschuß o.J.,S.2). Bei den Hinweisen auf die Betriebs- bzw. Wirtschaftsordnung fällt auf,daß diese immer in Verbindung mit entsprechenden Hinweisen auf

die Gesellschaftsordnung erfolgen, wie z.B. "Nur geistig freie, lern- und urteilsfähige, entscheidungsbereite und verantwortungsbewußte Menschen können eine freiheitliche Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung tätig mitverantworten." (BDA 1974, S. 6) Diese enge Verknüpfung von ökonomisch-technischen und politischen Orientierungen signalisiert, daß Wirtschaft und Gesellschaft in starker Abhänigkeit voneinander gesehen werden sollen und daß Kritik an der bestehenden Wirtschaftsordnung sich immer auch gegen unsere gesellschaftliche Ordnung richtet.

Politische Orientierungen

Zur Analyse des politischen Aspekts der Rechtfertigungsmuster war die Kategorie "politische Orientierungen" in die Subkategorien "konservative Orientierungen", "sozialliberal-reformerische Orientierungen" und "politökonomische Orientierungen" unterteilt worden. Diese Aufschlüsselung zur genaueren Standortbestimmung der politischen Rechtfertigungsposition der betrieblichen Weiterbildungsarbeit erwies sich jedoch als zu differenziert. Eindeutige Aussagen, die auf eine Veränderung des Status quo der gesellschaftlichen Ordnung schließen lassen, die beispielsweise die Notwendigkeit thematisieren, durch betriebliche Weiterbildung die Partizipation der Beschäftigten zu erhöhen, finden sich in den hier untersuchten Schriften nicht.

Andererseits wird in einigen rechtfertigungswirksamen Aussagen suggeriert, durch die Weiterbildungsmaßnahmen der Unternehmen werde der "Fortschritt in unserer Gesellschaftsordnung" gefördert, ohne allerdings die Richtung dieser Entwicklung anzugeben.

Die in diesem Zusammenhang genannten Handlungsnormen sind wiederum sehr allgemein und beziehen sich auf die Gesell-

schaftsordnung. Verwiesen wird u.a. auf die "gesellschaftspolitische Dimension" und auf den"gesellschaftlichen Fortschritt", die die eigene Arbeit rechtfertigen. Daß betriebliche Weiterbildung nicht zur Veränderung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Ordnung, sondern eher zu deren Stabilisierung beitragen soll, wird indirekt angesprochen in den Hinweisen auf die Bedeutung der Weiterbildung für den "Bestand des demokratischen Staatswesens" (BDA 1970, S. 3), die "freiheitliche Gesellschaftsordnung" (BDA 1975 b, S.13; BDA 1974, S. 6; Ausschuß o.J., S. 2), die "rechtsstaatliche, freiheitliche Ordnung in der Gesellschaft" (BDA 1974, S. 9), die übergeordneten Erfordernisse des Bildungssystems der Gesellschaft (Ebd. S. 9) oder die "moderne Industriegesellschaft" (Ebd. S. 3).

In diesem "bewahrenden" Sinn ist auch der Hinweis auf die Sicherung des "sozialen und gesellschaftlichen Fortschritts" (BDA 1975 a, S. 82) bzw. den "ständigen Fortschritt in unserer Gesellschaftsordnung" (Ebd. S. 76) durch Weiterbildung zu verstehen.

Diese nicht meßbare, abstrakte Rechtfertigung wird "unter der Hand zur 'Wettbewerbsfähigkeit des Betriebes': den einen sichert sie den Arbeitsplatz, den anderen die Belohnung für ihr Risiko, der Allgemeinheit die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit der Nation. Vom Interesse des Managements ist dabei nicht die Rede." (v.HENTIG 1975, S. 35)

Der weitgehende Leerformelcharakter der hier angeführten rechtfertigenden Aussagen gestaltet die Zuordnung dieser Aussagen zu einer bestimmten Kategorie politischer Orientierungen, wie sie auf Seite 163 ff. genannt sind, sehr schwierig.

Inwieweit der hier von v. HENTIG konstatierte Sachverhalt sich auch in den Aussagen der betrieblichen Weiterbildungsreferenten widerspiegelt, wird die Analyse der entsprechenden Rechtfertigungsmuster auf der Einzelunternehmensebene zeigen (1).

### 5.1.2 Rechtfertigungsmuster auf der Einzelunternehmensebene

Was im vorhergehenden Abschnitt hinsichtlich der Formulierung und der Gewichtung von Rechtfertigungsaussagen auf der Unternehmensverbandsebene konstatiert wurde, gilt auch für entsprechende Aussagen auf der Einzelunternehmensebene: Die normativen Orientierungen sind abstrakt. Es überwiegen die ökonomisch-technischen Orientierungen.

Während allerdings auf der Verbandsebene in fast allen Veröffentlichungen Aussagen zu finden sind, die die Weiterbildungsarbeit der Betriebe rechtfertigten, ist auf der Einzelunternehmensebene die Streuung normativer Orientierungen nicht sehr stark. In den zehn Gesprächen mit betrieblichen Weiterbildungsreferenten wurden nur von fünf Gesprächspartnern entsprechende Aussagen gemacht. In einem weiteren Unternehmen enthielt zwar das Interview selbst diesbezüglich keine Angaben, Handlungsnormen wurden jedoch in einer Buchpublikation des betreffenden Weiterbildungsreferenten thematisiert (vgl. Schaubild 2, S. 239). Diese enthielt mehr als die Hälfte der **vorgefundenen Rechtfertigungsmuster.**

---

(1) Weitere Hinweise ergeben sich aus den Begründungsmustern sowie aufgrund der Verfahren zur Beschaffung von Verbindlichkeit für die betrieblichen Weiterbildungsziele.

Idealistisch-anthropologische Orientierungen

Rechtfertigungen unter idealistisch-anthropologischer Hinsicht sind ausschließlich in der Veröffentlichung des Weiterbildungsreferenten im Unternehmen F enthalten. Sie verweisen, wie schon die entsprechenden Aussagen auf der Verbandsebene, auf den Wunsch der Beschäftigten nach Persönlichkeitsentfaltung und Mitbestimmung bzw. auf die Freiheit der Persönlichkeit.

Schaubild 2: Rechtfertigung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit auf der Einzelunternehmensebene

| Unternehmen | Rechtfertigungsmuster | | |
|---|---|---|---|
| | idealistisch-anthropologische Orientierungen | ökonomisch-technische Orientierungen | politische Orientierungen |
| A | | | |
| B | | X (3) | X (3) |
| C | | X (3) | |
| D | | | |
| E | | X (3) | |
| F | X (1) | X (1) | X (1) |
| G | | | |
| H | | X (2) | |
| I | | | |
| J | | X (3) | |

(1) Rechtfertigungsaussagen nur in den Veröffentlichungen der Weiterbildungsreferenten

(2) Rechtfertigungsaussagen sowohl im Interview als auch in Veröffentlichungen

(3) Rechtfertigungsaussagen nur im Interview

"Qualifizierte Mitarbeiter aller Funktionen wünschen, in ihrer Begabung, in ihrer Initiative und ihrem Können gefordert zu werden. Sie streben nach Persönlichkeitsentfaltung und Mitbestimmung, sie wollen sich befähigen, selbst- und mitverantwortlich zu handeln."
"Die Freiheit der Persönlichkeit ist unlösbar mit der Bildung des Menschen verbunden." (Unternehmen F)

Auf die Grenzen dieser Forderungen wird hier im Gegensatz zu vergleichbaren Äußerungen in den Stellungnahmen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände nicht hingewiesen.

Ökonomisch-technische Orientierungen

Im Spektrum der rechtfertigenden Handlungsnormen nehmen die ökonomisch-technischen Orientierungen zahlenmäßig den größten Raum ein. Auf sie entfallen etwa Zweidrittel der Aussagen.

Einen gewissen Schwerpunkt bilden hier wiederum allgemeine Hinweise auf den "Technischen Fortschritt" bzw. auf dessen Synonyme "Technischer Wandel" und "Technologische Entwicklung". Der Hinweis auf den technischen Fortschritt hat hier gleichsam die Funktion eines allgemeinen Nenners der privaten wie der allgemeinen Interessen: "Dynamische Unternehmergewinne im ökonomischen Konkurrenzkampf, an den Produktivitätszuwachs gebundene Lohnsteigerungen, höherer Lebensstandard, wachsende Freizeit etc." (ALTMANN, BECHTLE 1971, S. 27 f.)

Damit wird jedoch suggeriert, betriebliche Weiterbildung orientiere sich im Interesse aller an dem (nicht beeinflußbaren) technischen Fortschritt. In Wirklichkeit erfolgt diese "nicht so sehr in Antizipation erwarteter tech-

nologischer und organisatorischer Veränderung (oder auf diese Impulse ausübend), sondern eher reaktiv und mit 'konservativer' Zielsetzung" (SASS u.a. 1974, S. 108), d.h. wer mit welcher Zielsetzung weitergebildet wird, hängt primär von den Interessen der Unternehmer ab (vgl. hierzu S. 234 ff.). Häufiger als der technische Fortschritt werden nur noch Prinzipien unseres Wirtschaftssystems wie "Wettbewerbsfähigkeit", "wirtschaftliche Leistungsfähigkeit", "Leistungserfolg" oder "wirtschaftlicher Erfolg" des Unternehmens genannt.

Den Kern der ökonomisch-technischen Orientierungen, die die Weiterbildung der Beschäftigten erforderlich machen, bilden somit Rechtfertigungen, die die Verfaßtheit unseres privatwirtschaftlich organisierten Wirtschaftssystems legitimieren. Dementsprechend ist es auch konsequent, daß ein Weiterbildungsreferent seine Arbeit mit dem Hinweis auf die freiheitliche Ordnung im Betrieb bzw. auf die freiheitliche Wirtschaftsordnung rechtfertigt. "Nur geistig freie, lern- und urteilsfähige, entscheidungsbereite und verantwortungsbewußte Menschen können eine freiheitliche Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung tätig mitverantworten." (Unternehmen F)

In diesem Zitat wird wieder die Verknüpfung von ökonomisch-technischen und politischen Orientierungen angedeutet. Sie bleibt allerdings hier - im Gegensatz zur Verbandsebene - auf die Aussagen eines Weiterbildungsreferenten beschränkt.

Politische Orientierungen

Wie auf der Unternehmensverbandsebene so beschränken sich auch auf der Einzelunternehmensebene die normativen Orientierungen auf abstrakte Handlungsnormen. Diese wurden zudem nur in zwei Unternehmen von den jeweiligen Weiterbildungsreferenten zur Rechtfertigung der eigenen Bildungsarbeit in

politischer Hinsicht angesprochen. Der eine verwies in dem geführten Gespräch auf die "gesellschaftliche Entwicklung", ohne diese jedoch näher zu erläutern. Der zweite Gesprächspartner nahm zwar im Interview selbst nicht Stellung dazu, entsprechende Aussagen fanden sich jedoch in einer Veröffentlichung von ihm, die er zur Analyse empfohlen hatte. In dieser Publikation bietet er ein ganzes Spektrum rechtfertigender Handlungsnormen an. Neben dem Hinweis auf die "gesellschaftspolitische Dimension" der betrieblichen Weiterbildung, die schon auf der Verbandsebene zu finden war, stehen Argumente, die die "freiheitliche Gesellschaftsordnung" bzw. die Verantwortung gegenüber Mitarbeiter und Gesellschaft thematisieren, wie: "Ohne angemessenen Aufwand für Personalbildung kann heute auf die Dauer kein Betrieb ... seine soziale Verpflichtung gegenüber dem Mitarbeiter und dadurch seine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft erfüllen." (Unternehmen F)

Ob diese soziale Verpflichtung gegenüber dem Mitarbeiter so weit geht, ihn auch mitbestimmen zu lassen, wie es dieser eigentlich entspricht (1), muß allerdings aufgrund der betriebsorientierten Bedarfsermittlung bezweifelt werden (vgl. Abschnitt 4.2.1.2).

Kennzeichnend für diese Aussagen ist wiederum ihre Unverbindlichkeit. Es fehlen, wie schon auf der Unternehmensverbandsebene, Hinweise, welche gesellschaftliche Entwicklung oder welche Verantwortung gegenüber Mitarbeitern und Gesellschaft beispielsweise die verfolgten Weiterbildungsziele rechtfertigen.

Hinsichtlich der Einordnung der in diesem Zusammenhang gegebenen Rechtfertigungen in das hier verwendete Kategorien-

---

(1) An anderer Stelle der Veröffentlichung wird der Wunsch nach Mitbestimmung als Charakteristikum des "qualifizierten Mitarbeiters aller Funktionen" herausgestellt.

schema ergeben sich somit die gleichen Schwierigkeiten wie bei dem entsprechenden Versuch auf der Verbandsebene.

Mit den Begriffen Demokratie bzw. freiheitliche Gesellschaftsordnung wird zwar, wie TIETGENS feststellt, ein Verbalkonsens über die zieladäquate politische Verfaßtheit hergestellt, die Begriffe werden aber faktisch sehr unterschiedlich ausgelegt und zur Realisierung der Zielvorstellungen sind sehr unterschiedliche Wege in der Diskussion. "Das unterschiedliche Verständnis von Demokratie und Demokratisierung beinhaltet auch unterschiedliche Vorstellungen darüber, worauf die Aktivitäten der Erwachsenenbildung vorrangig gerichtet sein, wie ihre Planung und ihre Praxis aussehen sollten." (TIETGENS 1979 b, S. 31. **Im Original hervorgehoben.**)

## 5.2 Begründungsmuster

Auf die enge Verknüpfung von Begründung und Rechtfertigung wurde schon mehrfach hingewiesen. Bei dieser Differenzierung handelt es sich nicht um die Unterscheidung verschiedener Objekte, sondern darum, zwei verschiedene Betrachtungsweisen derselben Objekte auseinanderzuhalten (vgl. S. 86 f.). Die Schwierigkeit einer derartigen Differenzierung liegt darin, daß bestimmte Begriffe wie z.B. "technische Entwicklung" sowohl als Synonyme für eine bestimmte gewünschte Entwicklung und damit als normative Orientierung (1) als auch beispielsweise für eine neue technische Anlage und damit als Begründungsmuster für Anlernmaßnahmen der "Bedienungsmannschaft" verwendet werden. Zudem können auch Normen nicht willkürlich gesetzt werden. Auch sie bedürfen der Begründung (vgl. GEIß-

(1) Die antizipierte Entwicklung in eine bestimmte Richtung wird hier vom Sprecher gebilligt.

LER, HEGE 1978, S. 35, Fußnote) (1)

Bei der hier vollzogenen Differenzierung handelt es sich deshalb um eine analytische Betrachtung, d.h. um eine Hilfskonstruktion zur pointierten Darstellung der Legitimationsversuche betrieblicher Weiterbildungsziele.

Die Begründung der eigenen Weiterbildungsarbeit der Wirtschaft bzw. der Betriebe im Hinblick auf die gerechtfertigten Weiterbildungsziele soll anhand folgender Kriterien analysiert werden: Beschäftigte, Betriebssystem, Arbeitsmarktsystem, Bildungssystem, Gesellschaftssystem, wissenschaftlich-technisches System, Wirtschaftssystem, Berufssystem (2).

### 5.2.1 Begründungsmuster auf der Unternehmensverbandsebene

Die Begründungen der Zweckmäßigkeit der eigenen Weiterbildungsarbeit im Hinblick auf die gesetzten Ziele lassen sich nur schwer summarisch darstellen. Zum einen enthält schon der Analyseansatz eine Vielzahl von Kategorien und zum anderen gibt es innerhalb der einzelnen Analysekategorien wiederum graduelle Unterschiede bezüglich der subsumierten Begründungsaspekte.

Ein Trend wird allerdings sehr schnell deutlich, die Dominanz der betriebsbezogenen Begründungsmuster. Dabei fällt auf, daß diese fast ausschließlich in denjenigen Veröffent-

---

(1) Einsichtig wird diese Forderung beispielsweise in bezug auf die Regelung der Verhaltensweisen im Verkehr.

(2) Zur definitorischen Abgrenzung der einzelnen Kriterien vgl. S. 166 f.

lichungen enthalten sind, die als Empfehlungen für die Betriebe zur Entwicklung eines eigenen Weiterbildungsprogramms gedacht sind. In den offiziellen Stellungnahmen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, die den Standort der Wirtschaft in Fragen der beruflichen Weiterbildung nach außen hin dokumentieren sollen, beziehen sich dagegen nur zwei von insgesamt zwanzig Begründungsmustern auf die Betriebssphäre (1).

Innerhalb der Kategorie "Betriebssystem" lassen sich drei inhaltliche Schwerpunkte (ökonomischer Aspekt, technisch-organisatorische Infrastruktur und soziale Infrastruktur) festmachen, wobei besonders auf den ökonomischen Aspekt hingewiesen wird. Bildung ist heute, wie betont wird, als "vierter Produktionsfaktor" anerkannt und Bildungsförderung besitzt für den Betrieb "investiven Charakter" (vgl. BDA 1974, S. 11).Der einzelne Betrieb muß deshalb seinen Beschäftigten Möglichkeiten und Anreize zur Weiterbildung geben, damit er seine eigenen Chancen verbessern kann (vgl. Ausschuß o.J., S. 3). In die gleiche Richtung weisen auch Aussagen, nach denen alle Bildungsmaßnahmen dazu dienen müssen, die Unternehmensziele besser zu erreichen (Ebd.S.4). Betriebliche Weiterbildung - unter diesen Vorzeichen betrieben - bewirkt bei den Beschäftigten die "Steigerung von Leistung und Erfolg in der gegenwärtigen Tätigkeit" (Ebd. S. 4).

Neben ökonomischen Gründen machen auch Veränderungen innerhalb der technisch-organisatorischen Infrastruktur der Betriebe die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen erfor-

---

(1) Eine ähnliche Ungleichgewichtung zwischen Aussagen in offiziellen Stellungnahmen und innerverbandlichen Empfehlungen war schon bei der Analyse der Zielaussagen auf der Verbandsebene konstatiert worden (vgl.S.179 f.).

derlich. Der Rückgang repetitiver Tätigkeiten, bedingt durch die wachsende Autonomisierung der Produktionsprozesse einerseits und die langfristige Zunahme nicht determinierter bzw. dispositiver Tätigkeiten andererseits, konfrontiert die Beschäftigten mit erhöhten qualifikatorischen Anforderungen, denen sie nur durch Weiterbildung entsprechen können.

> "Mechanische und repetitive ('determinierte') Tätigkeiten, d.h. jene Arbeitsfunktionen, die in ihrem sich vielfach wiederholenden Vollzug aufgrund klarer und eindeutiger Anweisungen in jeder Einzelheit festgelegt sind, werden vielfach durch Maßnahmen der Rationalisierung und Automation ersetzt. Dagegen haben 'nicht determinierte' Tätigkeiten, bei denen das Ziel vorgegeben, die Art und Weise der Ausführung aber dem Mitarbeiter überlassen ist, an Bedeutung gewonnen. Auch 'dispositive' Tätigkeiten, in denen ein Entscheidungsspielraum über Arbeitsaufgaben und Leistungsziele gegeben ist, werden umfangreicher." (**BDA 1974, S. 7**)

> "Es ist - auch und gerade im Maschinenbau - die Tendenz zu beobachten, daß sich die Zahl der schematisierten, in ihrer Abfolge eindeutig festgelegten Tätigkeiten verringert. Dagegen nehmen langfristig die nicht eindeutig vorbestimmbaren Tätigkeiten an Umfang zu. Hier hat naturgemäß der arbeitende Mensch mehr Handlungsspielraum. Er kann nicht in den Einzelheiten seines Tuns durch Befehl und Anweisung gesteuert werden. Vielmehr ergibt sich der Inhalt seines Handelns in wachsendem Maße im Rahmen festumrissener Aufgaben durch Vorgabe oder Absprache von Zielen." (**Ausschuß o.J., S. 3**)

Diese Aussagen unterstellen einen allgemeinen Trend hinsichtlich der Abnahme von weniger qualifizierten Tätigkei-

ten zugunsten höher qualifizierter Tätigkeiten. Dabei wird jedoch nicht erwähnt, daß im Verlaufe dieses Prozesses - zumindest in den ersten Phasen - nach wie vor determinierte Tätigkeiten anfallen bzw. daß erst die einzelnen Schritte der Mechanisierung des Produktionsprozesses derartige Tätigkeiten schaffen (1).

Neben den Hinweisen auf ökonomische und technisch-organisatorische Aspekte, die durch das jeweilige Betriebssystem bedingt sind, finden sich in den Begründungsmustern auf der Verbandsebene auch solche Aussagen, die die soziale Infrastruktur eines Betriebes tangieren. Diese wird wesentlich von dem Grad der Befriedigung, die der einzelne Beschäftigte aus seiner Tätigkeit zieht, d.h. seiner Arbeitsmotivation, sowie der Sozialform des Arbeitsablaufes geprägt. "Motivation bedeutet immer mehr, beim Mitarbeiter innere Bewegung zur Leistung zu mobilisieren, damit er sich mit der Zielvorgabe seiner Gruppe identifiziert und sich aus eigenem Antrieb dafür einsetzt." ( BDA 1974, S. 14)

Die besondere Bedeutung, die der Weiterbildung im Hinblick auf die neuen Formen der Sozialbeziehungen im Betrieb beigemessen wird, zeigt sich in den folgenden Aussagen.

> "Neue Formen der Führung und Zusammenarbeit haben sich in fortschrittlichen Betrieben entwickelt. Information der Mitarbeiter, Delegation von Aufgaben, Befugnisse und Verantwortung sowie Beratung mit dem Mitarbeiter im Entscheidungsprozeß sind wesentliche Elemente des neuen, kooperativen Führungsstils. Das Arbeiten in der Gruppe gewinnt

---

(1) Ob zudem die in diesen Aussagen konstatierte Entwicklung der Realität entspricht, muß bezweifelt werden. Zur Diskussion um die Qualifikationsentwicklung vgl. S. 66 f. Siehe hierzu auch die Diskussion um die weitgehend fehlgeschlagenen Bemühungen zur Humanisierung der Arbeit (vgl. DERSCHKA, GOTTSCHALL 1980).

mehr und mehr Gewicht, baut isoliertes Spezialistentum ab und führt zur gegenseitigen Ergänzung der Arbeitsgebiete. Dieses Führungsverhalten müssen sich die Vorgesetzten zu eigen machen. Sie müssen neue Führungsformen lernen. Auch hierfür ist Weiterbildung im Betrieb erforderlich." (Ausschuß o.J., S. 3)

"Gegenüber Mitarbeitern mit steigender Qualifikation und einem wachsenden Maß selbstverantwortlichen Handelns erfordert dies entsprechende Führungsmethodik und -psychologie. Die Vorgesetzten aller Verantwortungsebenen müssen einen kooperativen Führungsstil entwickeln, d.h. die Mitarbeiter zur Entscheidungsfindung mit heranziehen bzw. ihnen einen Zuständigkeitsrahmen mit eigenem Entscheidungs- und Handlungsspielraum übertragen.

Kooperativer Führungsstil in der Arbeitsgruppe und ein Führungssystem durch Zielvorgabe und Delegation im Betrieb brauchen jedoch Mitarbeiter, die bereit und fähig sind, sich auf eine Kooperativform des Führens einzustellen. Es wächst also die Notwendigkeit, bei den Mitarbeitern sowohl funktionsbezogenes Wissen und Können als auch Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit und Mitverantwortlichkeit weiterzuentwickeln." (BDA 1974, S.7)

Hier sind vor allem die Vorgesetzten gefordert. Neben veränderten Anforderungen hinsichtlich ihres Führungsverhaltens, auf die sie sich einzustellen haben, werden sie auch mit einem neuen Verständnis von Autorität konfrontiert.

"Autorität hat ihre Voraussetzungen heute weniger in Position und Kompetenz gegebener Strukturen und Hierarchien, sondern im Beweis von Wissen, Können, Einsicht in Zusammenhänge, Fähigkeit und Bereitschaft zur Entscheidung, Verständnis und Offenheit gegenüber Mitarbeitern als Mitmenschen, Aufgeschlossenheit für deren Förderung und Ent-

faltung am Arbeitsplatz." ( BDA 1974, S. 13 f.)

Wie wichtig gerade dieser Aspekt für die Betriebe ist, wird aus der Tatsache ersichtlich, daß im Rahmen der innerbetrieblichen Bildungsprogramme vorrangig Führungskräfte und diese wiederum hinsichtlich ihres Sozialverhaltens trainiert werden.

Bei dieser Konzentration auf das Training des Führungsverhaltens in der Weiterbildungspraxis wird deutlich, daß es nicht um die Förderung des Sozialverhaltens aller Beschäftigten geht, wie es der Begründungshinweis auf die generellen Veränderungen im sozialen Beziehungsgeflecht eines Betriebes suggeriert, sondern um das Training der sozialen Beziehung:Vorgesetzter - nachgeordneter Beschäftigter. Die komplementäre Beziehung nachgeordneter Beschäftigter - Vorgesetzter bzw. die Entwicklung mitverantwortlicher Verhaltensweisen bei allen betrieblichen Interaktionspartnern bleibt ausgeklammert. Der Verbesserung der sozialen Infrastruktur des Betriebes kommt damit eine sozial-pazifizierende Funktion zu.

Während betrieblich-ökonomische Aspekte fester Bestandteil von Begründungen betrieblicher Weiterbildungsarbeit auf der Unternehmensverbandsebene sind, spielt dieser Aspekt als überbetriebliche Begründung keine Rolle. Unser Wirtschaftssystem liefert mit Ausnahme eines allgemeinen Hinweises auf ständige und rasche Veränderungen am Markt (Ausschuß o.J., S. 3) keine Begründungen für die gesetzten Weiterbildungsziele.

Auch das Arbeitsmarktsystem wird nur einmal angesprochen. Begründungen in nennenswertem Umfang werden dagegen in Zusammenhang mit dem Berufssystem thematisiert. Hier wird ins-

besondere auf den Alterungsprozeß der betrieblichen Qualifikationen (vgl. BDA 1974, S. 5; Ausschuß o.J., S.1; BDA 1975 b, S.13) sowie auf die steigenden Berufsanforderungen verwiesen (vgl. Ausschuß o.J., S. 1; BDA 1974, S. 5 u. 9; BDA 1975 a, S. 76). "Führungskräfte und Mitarbeiter benötigen heute im Vergleich zu früher breitere und fundiertere Kenntnisse in ihrem Fachgebiet." (Ausschuß o.J., S. 2)

Die Begründungen für die Weiterbildungsarbeit der Wirtschaft, die hier in der sich verändernden beruflichen Anforderungsstruktur, die alle Beschäftigten tangiert, angelegt sind, korrespondieren mit entsprechenden Aussagen, die im wissenschaftlich-technischen System begründet sind. "Ständige und rasche Veränderungen in Technik und Organisation" (Ausschuß o.J., S. 3) bzw. "die rasche Entwicklung neuer Technologien und Verfahren" (Ebd. Vorwort) lassen über die Notwendigkeit beruflicher Weiterbildung keinen Zweifel aufkommen. Die Hinweise auf die Entwicklung neuer Technologien werden ergänzt durch Argumente, die die wachsende Tendenz zur Verwissenschaftlichung thematisieren (vgl. BDA 1970, S. 1 u. 3).

Die rasche Entwicklung neuer Technologien macht zudem heute eine umfassende Ausbildung, die für das gesamte Berufsleben gilt, unmöglich (Ausschuß o.J., Vorwort). Unser Bildungssystem, in dem bisher die Priorität bei der schulischen und beruflichen Ausbildung lag, muß deshalb eine Gewichtsverlagerung zugunsten des Weiterbildungsbereichs erfahren.

Im Vergleich zu den bisher angeführten legitimierenden Aussagen liefern die analysierten Schriften nur wenige Begründungen in bezug auf unser Gesellschafts- bzw. Bildungssy-

stem sowie in bezug auf die Beschäftigten. In den wenigen Begründungsmustern (vier Nennungen), die sich auf das Gesellschaftssystem beziehen, wird weitgehend vermieden, konkret zu begründen, worin genau der Zusammenhang zwischen betrieblicher Weiterbildung und unserem Gesellschaftssystem gesehen wird. So heißt es beispielsweise:

- Mitarbeiter und Führungskräfte müssen sich bestimmte Fähigkeiten aneignen, "um gemeinschafts- und gesellschaftsbezogenen Anforderungen in Betrieb, in Wirtschaft und Gesellschaft zu entsprechen." ( BDA 1975 a, S. 82)

- Aufgrund "der zunehmenden und unentbehrlichen Bedeutung der Weiterbildung für den einzelnen und die Gesellschaft" soll ein regionales Mindestangebot an Weiterbildungsmaßnahmen geschaffen werden. (BDA 1975 b, S. 12) 12)

- Betriebliche Weiterbildung soll beitragen zur "Weckung und Vertiefung des Verständnisses für die eigene Aufgabe im Rahmen des Ganzen und für die erfolgswirksamen Zusammenhänge innerhalb und außerhalb des Unternehmens." (Ausschuß o.J., S. 4)

In diesen Aussagen wird allgemein die Zweckmäßigkeit entsprechender Bildungsmaßnahmen unterstellt. Dem Leser bleibt es dabei (bewußt) überlassen, die Art der Zweckmäßigkeit zu interpretieren. Worin diese u.a. zu sehen ist, nämlich in der Befähigung zur Auseinandersetzung mit Andersdenkenden, wird in einer der gegebenen Begründungen deutlich. Betriebliche Weiterbildung soll demnach beitragen zur "Vertiefung des Verständnisses der neuen Gegebenheiten in Gesellschaft und Wirtschaft und Hilfe zum aktiven Einstellen auf diese Gegebenheiten. Dadurch sollen die Mitarbeiter insbesondere auf die Auseinandersetzung mit

Andersdenkenden vorbereitet werden." (Ausschuß o.J.,S.5)

Bei den Begründungen, die sich auf die Person des Beschäftigten beziehen, wird die bereits oben konstatierte inhaltsleere Argumentation zunächst fortgesetzt. Der betrieblichen Weiterbildung wird allgemein attestiert, daß sie bei der Bewältigung persönlicher Probleme hilft (BDA 1971, S. 2) bzw. daß sie eine zunehmende und unentbehrliche Bedeutung für den einzelnen besitzt (BDA 1975 b, S. 12). Darüber hinaus dient sie dem "Vorwärtskommen des Mitarbeiters" (Ebd., S. 13; Ausschuß o.J., S. 2; BDA 1974, S. 6).

Wie ambivalent eine solche Begründung allerdings sein kann, zeigt der Kontext der Begründungen. Zwei weitere Aussagen verdeutlichen das.

Die oben angegebene Begründung "Vorwärtskommen des Mitarbeiters" läßt zunächst die naheliegende Schlußfolgerung zu, es handele sich hier um einen individuell gewünschten beruflich-sozialen Aufstieg. Diese Interpretation wird zunächst auch bestätigt in einer weiteren Begründung. "Qualifizierte Mitarbeiter aller Funktionen wollen in ihrer Begabung, in ihrer Initiative und ihrem Können gefordert sein." (BDA 1974, S. 10) Im Nachsatz heißt es jedoch einschränkend: "Ihr Streben nach Persönlichkeitsentfaltung sollte anerkannt werden und wo immer möglich Berücksichtigung finden." (Ebd. S. 10) Nicht der generelle Wunsch der Beschäftigten nach bildungsmäßiger Förderung stellt den Grund für betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen dar, sondern das für die Erreichung des Betriebsziels nutzbare Weiterbildungsinteresse der Beschäftigten.

In einer anderen begründeten Aussage wird diese Akzentuie-

rung bestätigt. "Viele Mitarbeiter wollen vorwärtskommen. Sie sind ein unschätzbares Potential für das Unternehmen. Allerdings müssen ihnen Möglichkeiten geboten werden, sich neues fachliches, unternehmensbezogenes und allgemein den Horizont erweiterndes Wissen anzueignen." (Ausschuß o.J., S. 3)

Unter den Begründungen, die sich auf die Beschäftigten beziehen, findet sich auch eine Aussage, die eine Problemgruppe im Betrieb, die älteren Beschäftigten, anspricht. Ihren betrieblichen und sozialen Abstieg zu verhindern, ist ein weiterer Grund für die Durchführung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen. Inwieweit diese Begründung jedoch auch Anlaß für entsprechende Bildungsmaßnahmen der Betriebe ist, muß sich bei der Zielgruppenanalyse zeigen (1).

### 5.2.2 Begründungsmuster auf der Einzelunternehmensebene

Im Gegensatz zur Rechtfertigung der betrieblichen Weiterbildungsziele, die nicht für alle befragten Weiterbildungsreferenten ein Thema darstellte, werden begründende Aussagen von allen Interviewpartnern thematisiert.

Die schon bei der Analyse der begründeten Aussagen zur eigenen Weiterbildungsarbeit auf der Unternehmensverbandsebene konstatierte Dominanz eines bestimmten Begründungsmusters läßt sich auch hier auf der Einzelunternehmensebene nachweisen. Es handelt sich wiederum um betriebsbezogene Begründungen, wobei der Anteil der Nennungen, der auf

---

(1) Das intensive Eingehen auf Probleme älterer Beschäftigter in den betrieblichen Weiterbildungsprogrammen würde allerdings der oben festgestellten Privilegierung betriebsbezogener Aspekte in den Begründungsmustern widersprechen.

diese Kategorie entfällt, diesmal noch höher liegt (vgl. Schaubild 3).

Schaubild 3: Häufigkeit der Begründungen auf der Unternehmensverbands- und Einzelunternehmensebene in Prozenten (1)

| Bereiche / Kategorien | Verbandsebene | Einzelunternehmensebene |
|---|---|---|
| Beschäftigte | 18 | 4,7 |
| Betriebssystem | 40 | 53,5 |
| Arbeitsmarktsystem | 0 | 3,9 |
| Bildungssystem | 2 | 1,6 |
| Gesellschaftssystem | 8 | 10,6 |
| wissenschaftlich-technisches System | 8 | 17,1 |
| Wirtschaftssystem | 2 | 4,7 |
| Berufssystem | 22 | 1,6 |
| sonstige Begründungen | 0 | 2,3 |
| insgesamt | 100 | 100 |

(1) auf der Einzelunternehmensebene ließen sich 129 und auf der Verbandsebene 50 Aussagen den Begründungskategorien zuordnen.

Eine Begründung, die in diesem Zusammenhang von fast allen Weiterbildungsreferenten gegeben wird, bezieht sich auf den Beitrag der betrieblichen Weiterbildungsarbeit zur Lösung innerbetrieblicher Probleme. "Da ist einmal der Gesichtspunkt, daß man sagt, was ist aus dem status quo heraus aus der Analyse des status quo notwendig, das wäre die eine Möglichkeit, daß man sagt, das akute Problem, was wo auch immer entsteht, kann Anlaß zu einer Problemlösung sein, die sich in Form einer Bildungsmaßnahme niederschlägt." (Unternehmen J)

Derartige Probleme können sowohl im qualifikatorischen als auch im zwischenmenschlichen Bereich auftreten. Sie können bereits existent wie auch als potentielle Erscheinung nur antizipiert sein:

- "Überall dort, wo Probleme sind, die Qualifikationen betreffen, da haben wir den Auftrag, diese Probleme mit Hilfe von Training zu lösen." (Unternehmen A)

- "... es gibt natürlich auch eine andere Variante, die auch in der Zukunft immer stärker Eingang finden wird, die potentiellen Probleme, die auf uns zukommen können. Ich meine, wenn man heute Personalpolitik macht, dann kann man einfach nicht ohne Bevölkerungspolitik Personalpolitik machen und da muß man heute schon zumindest absehen können, wenn man auch nicht exakt sagen kann, wie die politischen Rahmenbedingungen, die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sind, da muß man aber heute schon sagen, wir haben z.B. Mitte der achtziger Jahre einen Mangel in diesem Bereich und um diesen Mangel an Arbeitskräften, an qualifizierten Arbeitskräften, zu beheben, müssen wir denn auch etwas für die Zukunft tun, d.h. also wir müssen hier das potentielle Problem sehen." (Unternehmen J)

Welcher Stellenwert gerade diesem Begründungsmuster zukommt, wird daraus ersichtlich, daß die betrieblichen Weiterbildungsreferenten sich selbst als innerbetriebliche Problemlöser verstehen (vgl.S. 214 f ). Bei den Problemen, die durch Weiterbildungsmaßnahmen gelöst werden sollen, handelt es sich allerdings primär um solche, die sich aus der Beziehung Institution "Betrieb" und betrieblicher Funktionsträger bzw. aus den Beziehungen der betrieblichen Funktionsträger untereinander ergeben. Probleme des Beschäftigten als Individuum werden dagegen seltener aufgegriffen (1).

Einen wichtigen Bereich, in dem mit Hilfe von Bildungsmaßnahmen Probleme gelöst werden sollen, stellt dabei die soziale Infrastruktur eines Betriebes dar. Hier gilt es insbesonders,

- eine stärkere Identifikation der Beschäftigten mit dem Unternehmen zu erreichen;

  "Es ist auch sehr wichtig, die stärkere Identifikation mit dem Unternehmen, mit den Zielen des Unternehmens, mit der eigenen Aufgabe und damit eben letztlich die Identifikation mit dem, was man tut ..." (Unternehmen E)

  "N.N. ist der Ansicht, wie man den Werker behandelt, so ist er auch gegenüber seinem Unternehmen. Und der Vorstand weiß, ohne Werker gibt es auch keine Autos, und wenn man so will, ist das Motivation genug, diese Zielgruppe ernst zu nehmen und sie nicht anderen Interessengruppen zu überlassen, sondern ihnen durchaus das Gefühl zu geben, daß sie also das Rückgrat, die Grundsäulen von N.N. sind, daß also nicht nur die Denker ihre Daseinsberechtigung haben, sondern vor allem auch

---

(1) Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur betrieblichen Bildungsbedarfsanalyse.

die Werker und der Glauben und die Erfahrung haben also auch gezeigt, daß sich das gegenseitige Engagement lohnt, daß das anerkannt wird von beiden Seiten und daß das sicher seinen Niederschlag findet im Betriebsfrieden, daß das Niederschlag findet in einem gewissen Engagement gegenüber dem Betrieb, weil, es ist ja ihre N. N. und daß das auch ins Kostenbewußtsein, daß eben also durch das, wenn sie also zu sparen anfangen, da müßte man schon ganze Bereiche wegrationalisieren und es käme kein solcher Spareffekt heraus, weil da die Menge größer ist. Also muß man miteinander reden und das versucht man auch z.T. über die Weiterbildung." (Unternehmen B)

- das Führungsverhalten der Vorgesetzten zu verbessern;

  "Im Bereich des Führungswissens setzt sich sehr langsam, aber doch, die Erkenntnis durch, wir müssen was tun. Genauso wie man sich im Technologischen weiterbildet, muß man auch im Führungsmäßigen immer wieder mal Hilfen und Anstöße kriegen, damit man da auf dem neuesten Stand ist." (Unternehmen I)

- die Zusammenarbeit sowie die sozialen Beziehungen untereinander zu verbessern;

  um "Zusammenarbeitsprobleme abzubauen" bzw. um "Mißverständnisse im Umgang miteinander zu vermeiden" (Unternehmen B).

Eine gewisse Bedeutung wird dabei der Verbesserung des Führungsverhaltens beigemessen. Den Vorgesetzten wird zwar allgemein attestiert, gute Fachkräfte zu sein, hinsichtlich ihres Führungsverhaltens - und hier vor allem bei den Vorgesetzten im technischen Bereich - werden jedoch gewisse Verhaltensfehler festgemacht, ein Problem, das besonders

im Unternehmen D angesprochen wurde (1). "... und da hat man gesagt, also gut, die Führungskräfte scheinen ganz gute Fachleute hier im Haus zu sein, was sich übrigens, seitdem ich da bin, gezeigt hat. Die Fachleute sind schon gut hier. Wo es gerade bei den Technikern mangelt - wir haben hauptsächlich Techniker - ist das Führungsverhalten." (Unternehmen D) (2)

Verhaltenssicherheit auf seiten der Vorgesetzten wird jedoch immer wichtiger, da die Beschäftigten aufgrund ihrer Offenheit immer schwerer zu führen werden (Unternehmen B). Mit steigender Qualifikation der Beschäftigten wächst auch ihr Anspruch an die Führungskräfte. "Die Mitarbeiter - man spricht ja heute in zunehmendem Maße von der Emanzipation der Mitarbeiter - schlucken nicht einfach alles, was ihnen vorgesetzt wird, sondern sie werden immer kritischer in ihrem Umfeld oder ihren Vorgesetzten gegenüber." (Unternehmen B)

Es ist jedoch nicht leicht, die Führungskräfte von der Notwendigkeit entsprechender Bildungsmaßnahmen zu überzeugen, worauf u.a. der Weiterbildungsreferent im Unternehmen D hinweist. "Und interessant für Sie ist auch, daß das Fachtraining sehr leicht zu verkaufen ist. Das kapiert jeder! Viel schwieriger ist es, Führungskräften klarzumachen, daß man auch Führungstechniken trainieren muß." (Unternehmen A) Der Grund hierfür liegt zum einen darin, daß ein Großteil des Management den Wert der Weiterbildung noch nicht erkannt hat und zum anderen in ihrer Angst vor Unruhe bzw.

---

(1) Verhaltensmängel bei den Vorgesetzten waren im Unternehmen überhaupt die Ursache für die Gründung einer betrieblichen Weiterbildungsabteilung.

(2) Ganz ähnlich äußerte sich auch der Weiterbildungsreferent im Unternehmen I.

vor intelligenten Leuten (Unternehmen A) (1)

Hinter der Begründung der Zweckmäßigkeit der betrieblichen Weiterbildungsarbeit mit Argumenten, die sich auf die soziale Infrastruktur des Betriebes beziehen, steht weniger der Anspruch, das Sozialverhalten aller Beschäftigten zu fördern, als vielmehr das Ziel, ein bestimmtes Fehlverhalten bestimmter Personengruppen, das zu finanziellen Auswirkungen wie beispielsweise Fluktuation, Krankmeldungen oder Ausschußproduktion führt, durch Bildungsmaßnahmen möglichst zu verhindern. Daß die Annahme der instrumentellen Funktion von betrieblicher Weiterbildung nicht unbegründet ist, zeigt zum einen, daß in diesem Zusammenhang als Grund für betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen insbesondere das Training des Sozialverhaltens der Führungskräfte und nicht aller Beschäftigten angeführt und - wie noch zu zeigen sein wird - auch realisiert wird. Die Führungskräfte werden hier als Schlüsselfiguren hinsichtlich der Gestaltung der sozialen Beziehungen im Betrieb gesehen, über deren einheitliche Weiterbildung man (mit geringem Aufwand) ein bestimmtes kollektives Verhalten bei den Beschäftigten erreichen kann. Nicht die allgemeine Selbständigkeit der Beschäftigten soll durch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen gefördert, sondern die Führungskraft soll geschult werden, um selbständig denkenden und handelnden Beschäftigten begegnen zu können.

Ein weiterer Beleg für diese Annahme ergibt sich aus der Aussage des Weiterbildungsreferenten im Unternehmen E. Danach wird in diesem Unternehmen auf das Sozialverhalten der Beschäftigten eingegangen, um die Personalkosten zu sen-

---

(1) Eine ähnliche Meinung vertrat auch der Weiterbildungsreferent im Unternehmen E.

ken (1). Die Teilnehmer an diesen Maßnahmen werden dabei bewußt im Glauben gelassen, es ginge hier um ihre Person. Auf die Frage, welche Gründe das Unternehmen veranlaßten, die Beschäftigten innerbetrieblich weiterzubilden, wurde geantwortet:

"Man ... das fragt sich natürlich, weil es sich hier um freiwillige Geldausgaben handelt, und sicherlich kein Vorstand nur aus Menschenfreundlichkeit Geld ausgibt, oder zumindest nicht in dem Umfange.

Es zeigen sich natürlich gewisse Dinge, die Alarmzeichen bedeuten. Es zeigen sich zum Teil erhebliche Krankenstände. Es zeigen sich erhebliche Fluktuationen und wir können feststellen, es gibt bei uns Bereiche, wo wir uns mal die ausgesucht haben, wo die Arbeitsumgebung ganz besonders schlimm ist. Hitze, Lärm usw. ... usw., daß wir dort einen Bereich haben, der selbst vom Betriebsrat in der Betriebsversammlung wegen der schlimmen Verhältnisse angeprangert wird, und wo der Krankenstand am geringsten vom ganzen Betrieb ist; daß wir einen anderen Bereich haben, wo er am höchsten ist. Also das Arbeitsumfeld und die Gestaltung des Arbeitsumfeldes es wohl nicht ist, was alleine auf den Krankenstand, auf die Zufriedenheit des Arbeiters einwirkt und das ist einer der Anhaltspunkte dafür, hier pädagogische Ansätze in Anwendung zu bringen, wobei wir sicherlich später beweisen müssen, der Krankenstand hat sich gesenkt durch die und die Maßnahme, die

---

(1) Auf den Beitrag, den betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen beispielsweise zur Senkung der Fluktuationskosten leisten kann, wurde an anderer Stelle des Gesprächs noch einmal hingewiesen. "Aber es bedeutet auch Kosten. Denn jede Fluktuation, jede Einarbeitung etc., je länger sie dauert, je später man den Mann verliert, umso größer sind die Kosten, die aufgewandt worden sind. Wenn man das reduzieren kann, sind damit schon ein Haufen von Bildungsmaßnahmen finanziert." (Unternehmen E)

Fluktuation hat sich gesenkt, die Ausschußquote hat sich gesenkt oder sonstiges. Das Wichtigste bei den Maßnahmen, die wir betreiben, ist allerdings, daß wir diese Zielsetzungen selbst im Hinterkopf haben und niemals bei der pädagogischen Maßnahme durchblicken lassen, sonst merkt man die Absicht und man ist verstimmt." (Unternehmen E)

Neben den Bedingungen der sozialen Infrastruktur liefern auch die Gegebenheiten der technisch-organisatorischen Infrastruktur eines Betriebes Gründe für die betriebliche Weiterbildungsarbeit. Rationalisierungsmaßnahmen (Unternehmen J), Veränderungen hinsichtlich der Fertigungsstruktur (Unternehmen E), die Einführung neuer Arbeitstechniken (Unternehmen A) sowie veränderte Aufgabenstellungen (Unternehmen F) machen innerbetriebliche Bildungsmaßnahmen erforderlich.

In diesem Zusammenhang wird sehr häufig auf die innerbetriebliche Arbeitsmarktsituation verwiesen. Den Veränderungen in bezug auf die technisch-organisatorische Infrastruktur können die Unternehmen nicht mit der Einstellung entsprechend qualifizierter Arbeitnehmer begegnen. Es gilt deshalb, den Bedarf aus den eigenen Reihen zu decken (Unternehmen G), d.h. die Qualifikationen der Beschäftigten müssen den veränderten Arbeitsbedingungen angepaßt werden (Unternehmen G und F). Durch die innerbetriebliche Weiterbildung der Beschäftigten lassen sich zudem die Personalbeschaffungskosten (Unternehmen B) reduzieren (1). Die Be-

---

(1) Welches personalpolitische Datum die Wiederbeschaffungskosten von Fachkräften für die Betriebe darstellen, zeigt sich auch daran, daß Fachkräfte selbst dann nicht sofort entlassen werden, "wenn einmal nicht genügend Arbeit für sie anfällt; denn der Aufwand, der hier mit einer Neueinstellung verbunden ist, überschreitet nur allzu leicht, was der Betrieb einspart, wenn er eine Kündigung ausspricht und einen Arbeitsplatz für einige Monate unbesetzt läßt." (LENHARDT 1979 a, S. 373)

schäftigten können außerdem, da sie mehrfach qualifiziert sind, flexibler eingesetzt werden (Unternehmen C) und sie werden aufgrund ihrer betriebsspezifischen Qualifizierung an das Unternehmen gebunden (Unternehmen C und G).

In den hier gegebenen Begründungen, die sich alle auf die Bedingungen des Betriebssystems beziehen, werden latent betriebsökonomische Aspekte mit angesprochen. Dieser Aspekt ist jedoch sehr häufig auch Thema manifester Aussagen. Die Beschäftigten eines Unternehmens werden u.a. als Kapital angesehen, das auf die Aktivseite der Bilanz eines Unternehmens gehört. Dieses Kapital läßt sich durch Weiterbildungsmaßnahmen vermehren.

> "Dazu gehört ..., daß auch das Personal eines Unternehmens eigentlich auch auf die Aktivseite der Bilanz eines Unternehmens gehört, weil es wie Maschinen usw. etwas ist, was den Wert des Unternehmens darstellt, sogar eine ganze Menge Wert, denn wenn eine Firma heutzutage verkauft wird, spricht man auch vom know how, das drin ist, und wo ist das know how, das ist in den Köpfen der Mitarbeiter, und insofern nicht bloß Maschinen geölt und gepflegt gehören, sondern auch die Mitarbeiter, der ganze Mitarbeiterstamm, gehört sich gepflegt ..." (Unternehmen E)

Ähnlich bedeutend wird auch vom Weiterbildungsreferenten im Unternehmen F der Beitrag der Weiterbildung für den Bestand des Unternehmens gesehen. "... die Wirtschaftlichkeit des Unternehmens hängt ja von der Qualifikation seiner Mitarbeiter ab und die Weiterbildung ist ja auf Verbesserung der Qualifikation ausgerichtet. Im Grunde genommen genauso notwendig wie der Energiebedarf eines Unternehmens ist auch der Weiterbildungsbedarf eines Unternehmens." (Unternehmen F)

Die "Wirtschaftlichkeit" der betrieblichen Weiterbildung zeigt sich u.a. darin, daß sie zur unerläßlichen Produktivitätssteigerung beiträgt (Unternehmen B), know-how-Verluste vermeiden hilft (Unternehmen A) sowie insbesondere die Ausschußquote (Unternehmen E) und die Personalkosten durch Senkung der Fluktuations- und Krankmeldungsrate verringern hilft (Unternehmen E, I und H).

Aus diesen Beiträgen leitet sich nach Aussage des Weiterbildungsreferenten im Unternehmen E auch die Existenzberechtigung der Weiterbildungsabteilung ab.

> "Daneben gibt es Probleme, die wir lösen wollen, die wir auch einfach lösen müssen, um die Existenzberechtigung dem Geldgeber - hier dem Vorstand - gegenüber nachzuweisen. Dazu gehören Fragen des Krankenstandes, Fragen der Fluktuation, des Ausschusses usw." (Unternehmen E)

Bestätigt wird diese Aussage durch die Tatsache, daß allein 53 % der gegebenen Begründungen sich auf das Betriebssystem beziehen, d.h. die Zweckmäßigkeit der eigenen Weiterbildungsarbeit wird überwiegend mit ihrem Beitrag zur Erreichung des Betriebsziels begründet. Die anderen 47 % verteilen sich auf acht Kriterien (vgl. Schaubild 3, S. 256).

Keine Rolle spielen hier das "Bildungssystem" (1,6 %), das "Berufssystem" (1,6 %) und das "Arbeitsmarktsystem" (3,9 %). Ihre geringe Bedeutung im Hinblick auf die Durchführung eigener Bildungsmaßnahmen läßt darauf schließen, daß die Unternehmen unabhängig von den Entwicklungen in diesen Bereichen in jedem Fall ihre Beschäftigten weiterbilden und zwar aus den im Zusammenhang mit dem Kriterium "Betriebs-

system" genannten Gründen (1). Bestätigt wird dieser Sachverhalt u.a. durch die Antwort des Weiterbildungsreferenten im Unternehmen F auf die Frage, welche Gründe das Unternehmen veranlaßt haben, ein eigenes Weiterbildungsprogramm aufzubauen: "Weil die Qualifikationen, die wir benötigen, nicht auf dem Markt zu haben sind bzw. wir müßten dann alle sieben Jahre die ganze Belegschaft rausschmeißen und neue holen, da bräuchten wir nicht weiterzubilden. Die Modernisierung des Wissens und Könnens, die steigt so rapide, daß jemand halt, der beruflich tätig ist, lebenslang lernen muß." (Unternehmen F)

Eine untergeordnete Rolle spielt auch das "Wirtschaftssystem" (4,7 %). Den Qualitätsvorsprung gegenüber der Konkurrenz zu sichern und auszubauen (Unternehmen B), die Höhe der eigenen Weiterbildungsaufwendungen im Vergleich zum Konkurrenten (Unternehmen E und G) oder das notwendige Engagement auf Exportmärkten (Unternehmen J) stellen weniger wichtige Gründe für die eigenen Bildungsaktivitäten dar als die Bedingungen des "wissenschaftlich-technischen Systems" (17,1 %). Als Einzelgründe wurden in dieser Hinsicht vor allem genannt: die ständigen Veränderungen im Bereich von Technik und Naturwissenschaften (Unternehmen B, C, F, H, I und J), die Veralterung des Wissens (Unternehmen F und H) sowie die Verwissenschaftlichung der beruflichen

---

(1) Für die geringe Relevanz des Kriteriums "Arbeitsmarktsystem" dürfte zudem ausschlaggebend gewesen sein, daß zum Zeitpunkt der Untersuchung die Nachfrage nach Arbeitsplätzen das Arbeitsplatzangebot überstieg.
In der Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft wurde ebenfalls nach der Bedeutung der Arbeitsmarktsituation für die betriebliche Weiterbildung gefragt. 63 % der Unternehmen antworteten, daß aus ihrer Sicht eine Zuordnung nicht möglich sei (Gründe wurden allerdings nicht genannt). 33 % der Unternehmen gaben an, daß ein überwiegend niedriges Angebot an Fach- und Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt für sie ein wesentliches Motiv sei, betriebliche Weiterbildung zu betreiben (vgl. WINTER, THOLEN 1979, S. 8).

Tätigkeit (Unternehmen A).

Begründungen, die in Zusammenhang mit dem "Gesellschaftssystem" thematisiert wurden, stehen an dritter Stelle (10,6 %) einer Rangskala der Begründungen. Allerdings werden nur von vier Weiterbildungsreferenten entsprechende Aspekte angesprochen, wobei der Weiterbildungsreferent im Unternehmen B die Mehrzahl der gesellschaftsbezogenen Begründungen als Argument für die eigenen Weiterbildungsaktivitäten heranzog. Im Unternehmen F, das die gesetzten Ziele überwiegend unter gesellschaftspolitischen Aspekten gerechtfertigt hatte, werden die Ziele in dieser Hinsicht nur einmal legitimiert.

Unter der Kategorie "Gesellschaftssystem" werden beispielsweise die ständigen Veränderungen in der Gesellschaft (Unternehmen B), die sich ändernden gesellschaftlichen Arbeitsbedingungen (Unternehmen F) oder die Tatsache, daß besonders Führungskräfte in einem gesellschaftlichen Umfeld stehen und entsprechenden Einflüssen ausgesetzt sind, angeführt (Unternehmen B).

Neben solchen allgemeinen Hinweisen werden jedoch auch konkrete Gründe für die Durchführung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen genannt. Ein wesentlicher Anlaß, die Beschäftigten zu qualifizieren, wird dabei in der Gesetzgebung und Rechtssprechung gesehen, der es entgegenzuwirken gilt (Unternehmen C) oder, wie es im Unternehmen B heißt, "die Faktoren, die von außen das Unternehmensgeschehen beeinflussen wie ... gesellschaftliche Entwicklungen sowie zunehmende gesetzliche Einschränkungen verlangen also Mitarbeiter, die den verringerten Handlungsspielraum voll ausschöpfen bzw. zu erweitern versuchen." (Unternehmer B)

Zu dieser nicht nur reaktiven Bildungsstrategie der Unter-

nehmen gehört es auch, sich bildungsmäßig um ganz bestimmte Gruppen von Beschäftigten zu kümmern, um diese nicht anderen gesellschaftlichen Interessengruppen zu überlassen (Unternehmen B). Man bemüht sich in diesem Unternehmen allerdings auch um eine Vermittlung zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Interessengruppen (z.B. Gewerkschaften und Arbeitgebervereinigungen), indem man deren Vertretern die Möglichkeit gibt, im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen ihre gesellschaftlichen Perspektiven zu entwickeln (Unternehmen B).

Unter den zur Analyse herangezogenen Begründungskriterien waren, wie oben ausgeführt wurde, besonders solche von den betrieblichen Weiterbildungsreferenten genannt worden, die den betrieblich-ökonomischen Aspekt (z.B. die Senkung der Fluktuationsrate) thematisierten. Im Unternehmen J wird dazu einschränkend hingewiesen, daß aus gesellschaftspolitischen Erwägungen heraus die betriebliche Weiterbildung auch einen Beitrag zur zwischenbetrieblichen Mobilität leisten muß. Ein Aspekt, der allerdings nur von einem Gesprächspartner angesprochen und von diesem selbst als "mutig" bezeichnet wurde.

Neben den bisher aufgeführten endogenen gesellschaftlichen Begründungen wurden schließlich auch exogene Gründe genannt, die betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen veranlassen können, wie beispielsweise gesellschaftliche Veränderungen in einem Land, das der Bundesrepublik Deutschland Energie bzw. Rohstoffe liefert (Unternehmen J). Der Verknappung von Energie- und Rohstofflieferungen müssen die Unternehmen u.a. mit der Entwicklung neuer Verfahren und Technologien begegnen.

Eine Kategorie, die auf der Unternehmensverbandsebene eine gewisse Relevanz besaß, die "Beschäftigten", ist auf der

Einzelunternehmensebene von untergeordneter Bedeutung (4,7 %). Diese in der Person des Beschäftigten liegenden Gründe beziehen sich in den Aussagen der Weiterbildungsreferenten auf bestimmte Eigenschaften bzw. Fähigkeitsdefizite einzelner Personengruppen im Betrieb, die es durch Bildungsmaßnahmen auszugleichen gilt. Bei den Technikern ist das beispielsweise der Hang zum Individualismus (Unternehmen D), bei den Gastarbeitern die mangelnden Sprachkenntnisse (Unternehmen B) oder bei den älteren Beschäftigten ihre geringe Flexibilität (Unternehmen C), Gründe, die letztlich in enger Beziehung zum Kriterium "Betriebssystem" stehen.

In dem geringen Stellenwert der Begründungen, die sich auf die Person des Beschäftigten beziehen, einerseits sowie in der Betonung betriebsbezogener Begründungen andererseits zeigt sich (wie schon auf der Verbandsebene) die einseitige Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Angesprochen wird nicht der Mensch insgesamt, sondern nur der Beschäftigte in seiner Rolle als Funktionsträger im Rahmen der Verwirklichung der Ziele des Betriebes bzw. des Subbereichs Wirtschaft. Der einzelne Mensch wird hier als ein Wesen begriffen, "dessen einzige Aufgabe darin besteht, einen Beitrag zur Erhaltung des Gesamtsystems Gesellschaft zu leisten und zwar, bezogen auf das Subsystem Berufs- und Arbeitswelt, ausschließlich in der Form von disponiblen Leistungen. Hiermit wird deutlich, daß der einzelne in den konkreten Situationen seines Lebens nicht ernst genommen wird." (DÜRR 1973, S. 94)

Bei der hier vorgefundenen Betonung der Zweckmäßigkeit betrieblicher Weiterbildungsarbeit mit Gründen, die im Betriebssystem liegen, ist es nur konsequent, daß in einigen Unternehmen

- die persönliche Weiterbildung den Beschäftigten zur

Pflicht gemacht wird:

"Jeder Mitarbeiter hat im Rahmen der Delegation von Verantwortung die Pflicht, sich um eine ständige Weiterbildung zu bemühen, um den Anforderungen, die an ihn gestellt werden, in fachlicher und führungsmäßiger Hinsicht zu genügen." (Unternehmen A)

"Die Bereitschaft zur Weiterbildung wird erwartet." (Unternehmen D)

- bzw. die Führungskräfte verpflichtet werden, dafür zu sorgen, daß die ihnen unterstellten Beschäftigten entsprechend qualifiziert sind:

"Jeder Vorgesetzte hat seine ihm unterstellten Mitarbeiter so zu führen, daß er sich ihre Initiative und ihr Mitdenken nutzbar macht, um in allen Bereichen den höchstmöglichen wirtschaftlichen Erfolg auf die Dauer zu erzielen.
Im einzelnen ergibt sich daraus für den Vorgesetzten die Pflicht, dafür zu sorgen, daß seine Mitarbeiter fachlich qualifiziert und ihren Führungsaufgaben gewachsen sind. Gegebenenfalls hat er geeignete Trainingsmaßnahmen zu veranlassen." (Unternehmen A)

Nur die Führungskräfte bekommen das Weiterbildungsprogramm zugesandt, "weil die unserer Meinung nach für die Entwicklung ihrer Mitarbeiter die erste Verantwortung tragen." (Unternehmen E)

Von welchen Zufälligkeiten es allerdings abhängen kann, ob ein Unternehmen seine Beschäftigten überhaupt weiterbildet, geht aus den im Unternehmen I gegebenen Begründungen hervor. Es handelt sich hier um personenabhängige Argumente, die dadurch bedingt sind, daß aufgrund gewisser Ämter des Firmeninhabers jetzt auch etwas in Sachen betrieblicher Weiterbildung getan werden muß bzw. daß ein bestimmter lei-

tender Angestellter sich besonders stark für die Bildungsarbeit engagiert. Dieses Interesse an der Weiterbildung kann jedoch wieder sehr schnell vergehen. "Es kann also, wie gesagt, morgen anders sein. Wenn irgend jemand mit seiner Meinung die Oberhand gewinnt, Bildung ist nicht vorrangig, dann könnte es morgen ganz anders aussehen." (Unternehmen I)
Bei diesen "Zufällen",die über die Durchführung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen entscheiden, stellt sich die Frage, wie eigentlich die Betriebe ihre Funktion als Weiterbildungsträger legitimieren.

## 5.3 Muster zur Anerkennungsbeschaffung der Betriebe als Weiterbildungsträger

Die Auseinandersetzung mit der Zielproblematik betrieblicher Weiterbildungsarbeit auf der Trägerebene impliziert die Frage nach der Legitimation des Weiterbildungsträgers, d.h. nach der Verbindlichkeit seiner Entscheidungen.
Der Frage, durch was die Entscheidung der Betriebe - nur diese Träger stehen hier zur Diskussion - ihre Verbindlichkeit erhalten, kommt besondere Bedeutung zu, da die Betriebe bei ihrer Weiterbildungsarbeit nicht auf entsprechende legitimationswirksame Regelungen (z.B. Gesetze) verweisen können. Auf welche legitimierenden Tatbestände (reale bzw. gemeinte) sie sich selbst berufen, soll anhand der nachfolgenden Kategorien, die in drei Schwerpunkten konvergieren, aufgezeigt werden.

(A) Anerkennung des Bildungsträgers Betrieb durch Hinweis auf"pragmatische" Kompetenzen der Betriebe
- Tradition in der Ausbildung
- Praxis in der Weiterbildung
- Bedarfsträgerfunktion
- Effizienz der Weiterbildungsarbeit
- Betrieb als Bildungsfeld

(B) Anerkennung des Bildungsträgers Betrieb durch Hinweis auf die Kompetenz des betrieblichen Bildungspersonals
- Sachkompetenz
- pädagogische Kompetenz

(C) Anerkennung des Bildungsträgers Betrieb durch Hinweis auf die gesellschaftliche Verfaßtheit der Bundesrepublik Deutschland
- Subsidiaritätsprinzip
- Pluralismusprinzip
- Träger gesellschaftlicher Verantwortung
- allgemeine demokratische Prinzipien

### 5.3.1 Muster zur Anerkennungsbeschaffung der Betriebe als Weiterbildungsträger auf der Unternehmensverbandsebene

Für die Aussagen auf der Verbandsebene zur Legitimation der Unternehmen als Bildungsträger ist eine gewisse inhaltliche Vielfalt in der Argumentation charakteristisch.

Sieht man einmal davon ab, daß die Dimension "Anerkennung des Bildungsträgers Betrieb durch Hinweis auf die Kompetenz des betrieblichen Bildungspersonals" nicht angesprochen wird, so werden alle anderen Kategorien zumindest einmal thematisiert.

Ein quantitativer Vergleich der Kategorien-Sets (A) und (C) ergibt dabei, daß das Schwergewicht der legitimierenden Aussagen eindeutig auf solchen Kategorien liegt, die sich auf die gesellschaftliche Verfaßtheit der Bundesrepublik Deutschland beziehen (57,5 %). Kategorien, die die Legitimation der betrieblichen Weiterbildungsarbeit in ihrem pragmatischen Aspekt begründet sehen, werden zu 42,5 % genannt.

Innerhalb des Kategorien-Set (A) nehmen Aussagen, die die Verbindlichkeit der Weiterbildungsarbeit der Betriebe aus der bisher geübten Praxis ableiten, einen größeren Raum ein. Dabei wird besonders auf legitimierende Traditionsbestände aus dem Bereich der betrieblichen Ausbildung verwiesen.

Aufgrund der relativen Geschichtslosigkeit besitzt die betriebliche Weiterbildung kaum eigene legitimierende Traditionsbestände. Sieht man von Initiativen einzelner Unternehmer ab, die es seit dem 18. Jahrhundert gibt (1), entwickelte sich die betriebliche Weiterbildung erst nach 1945 - und da besonders in den sechziger Jahren - zu einem wichtigen Bereich des quartären Bildungssektors (2).

Die zeitlichen Angaben, die sich auf die Dauer der bisher wahrgenommenen Weiterbildungsaufgaben selbst beziehen, werden in den einschlägigen Aussagen nicht näher präzisiert:

- "Zur Weiterbildung ihrer Mitarbeiter im Betrieb leistet die Wirtschaft bereits seit langem auf vielen Gebieten erhebliche Beiträge in qualitativer und quantitativer

---

(1) ARLT (1975, S. 280 ff.) nennt hierfür einige Beispiele. Diese können jedoch nicht als repräsentativ für diese Zeit angesehen werden. Zur Geschichte der Weiterbildung in Deutschland vgl. allgemein AXMACHER 1974; BALSER 1959; FEIDEL-MERTZ 1972, 1975; MARKERT 1973; OLBRICH 1977; PÖGGELER 1975; speziell zur Weiterbildung in der Wirtschaft vgl. ARLT 1970, 1975; ADELMANN 1979; GLADEN 1979; BUNK 1979.

(2) Vgl. SASS 1974, S. 126. ARLT unterscheidet nach 1945 zwei Phasen, die Zeit bis etwa 1954, in der die Wirtschaft der Bundesrepublik Deutschland Theorien und Methoden der nordamerikanischen Wirtschaft übernahm, und die Zeit seit 1954, in der die deutsche Wirtschaft begann, eigene Weiterbildungskonzeptionen zu entwikkeln (vgl. ARLT 1978, S. 700).

Hinsicht". (BDA 1975 a, S. 82)

- "Bei Planungen und politischen Entscheidungen auch hinsichtlich der Weiterbildung sollte nicht übersehen werden, daß im Bereich der Wirtschaft Betriebe, Unternehmungen und überbetriebliche Bildungseinrichtungen der Verbände und Organisationen aus eigener Initiative und auf freiwilliger Basis bereits in großem Umfang die berufliche Weiterbildung der Mitarbeiter in den Betrieben fördern." ( BDA 1975 b, S. 11)
- "Die freie Entfaltung der Initiativen der verschiedenen Gruppen unserer Gesellschaft darf im Bildungswesen nicht durch staatliche Bevormundung und Kontrolle beschnitten werden. Dies gilt auch für die Bildungsbereiche der Wirtschaft, die differenzierte und bewährte Strukturen geschaffen hat." ( BDA 1975 a, S. 77 (1)

Es gibt allerdings auch Versuche, das historische Defizit durch aus anderen Bereichen abgeleitete Traditionsbestände auszufüllen. Ein entsprechendes Legitimationsmuster stellt z.B. die Herleitung der Berechtigung zur betrieblichen Weiterbildung aus der traditionellen Ausbildung von Jugendlichen dar, die auf die mittelalterliche Handwerkslehre zurückgeführt wird.

"Der Verantwortung des Betriebes, die ihm aus seiner Legitimation in den Ausbildungsaufgaben erwächst, entspricht es, auch die Weiterbildung seiner Mitarbeiter mit gleichem Rang zu fördern." (BDA 1974, S. 9)

Neben legitimierenden Hinweisen auf den historischen Aspekt der betrieblichen Weiterbildungspraxis finden sich auch

---

(1) Vgl. hierzu auch v. AMERONGEN 1976, S. 1 u. 3.

solche, die den qualitativen bzw. quantitativen Aspekt der eigenen Arbeit thematisieren. Hervorgehoben wird dabei, daß die Bildungsarbeit der Wirtschaft einen großen Teil des Bildungsangebots der Gesellschaft darstellt (vgl. BDA 1971, S. 3) und "daß das Bildungsangebot über die unmittelbare Berufsbezogenheit weit hinausgehend die Vermittlung wirtschafts-, sozial- und gesellschaftspolitischer Inhalte und das Einüben sozialer Verhaltensweisen umfaßt." (Ebd. S. 2)

Hier wird zugleich ein weiteres Legitimationsmuster tangiert, der Betrieb als Bildungsfeld. Die Wirtschaft wird als ein eigenständiger Raum der Erwachsenenbildung bezeichnet (BDA 1970, S. 3), wobei konstituierend für diesen eigenständigen Raum der Erwachsenenbildung oder, wie es an anderer Stelle heißt, das "Bildungsfeld", die Tatsache ist, daß sich hier ein überwiegender Teil der Berufstätigkeit vollzieht (vgl. BDA 1971, S. 3). In dieser Argumentation zeigt sich wieder die Vermischung von arbeitsintegrierten und institutionalisierten betrieblichen Bildungsprozessen (vgl. hierzu S. 28 f).

Ein anderer Akzent innerhalb der die Pragmatik der betrieblichen Weiterbildungsarbeit thematisierenden Legitimationsmuster liegt auf dem Bedarf des Betriebes an bestimmten Qualifikationen. Hier müssen die Betriebe selbst Bildungsmaßnahmen anbieten, denn "viele Themen sind so betriebsspezifisch gelagert, daß sie im eigenen Hause mit den besonderen Inhalten und Nuancen vermittelt werden müssen." (Ausschuß o.J., S. 14) Die Deckung dieses Bedarfs ist für die Existenz eines Betriebes von Bedeutung, da er dadurch seine eigenen Chancen verbessert (Ebd. o.J., S. 3).

Die Fähigkeit der Betriebe, sowohl auf diese spezifischen

Bedarfe als auch auf gesellschaftsbezogene Anforderungen unter Wahrung der Effizienz bildungsmäßig einzugehen, legitimiert diese zusätzlich, sich im quartären Bildungsbereich aktiv zu betätigen. "Die Erfahrung bestätigt immer wieder, daß die Wirtschaft mit eigenen Bildungsangeboten auf diese Erfordernisse am ehesten einzugehen in der Lage ist." (**BDA 1975 a, S. 82**) Bei der eigenständigen Erfüllung dieser Aufgaben erweisen sich die Betriebe als leistungsfähig (vgl. **BDA 1975 b, S. 11**)

Einen größeren Raum als die auf die eigene Kompetenz der Betriebe verweisenden Legitimationsmuster nehmen legitimierende Aussagen ein, die sich auf die gesellschaftliche Verfaßtheit der Bundesrepublik Deutschland beziehen. Allerding gilt dies wiederum nur für diejenigen Verbandsschriften, die die offizielle Position der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände in Fragen der Weiterbildung dokumentieren sollen. Die anderen Verbandsschriften, die eher als Hilfe für die Unternehmen zur Entwicklung und Durchführung eines eigenen Weiterbildungsprogramms gedacht sind, enthalten diesbezüglich nur zwei Aussagen.

Im Vordergrund der gesellschaftsbezogenen Legitimationsmuster steht der Hinweis auf unsere pluralistische Gesellschaftsverfassung. In der Stellungnahme der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände zur gesetzgeberischen Entwicklung der Erwachsenenbildung heißt es u.a.: "In einer freiheitlichen demokratischen Ordnung, die auf der Selbsttätigkeit der gesellschaftlichen Kräfte ... beruht, ist die Wahrnehmung auch von 'Sonderinteressen' einzelner gesellschaftlicher Gruppen legitim und sogar von existentieller Bedeutung für die Funktionsfähigkeit des Staates. ... Ein Verzicht auf dieses Grundprinzip trägt die Gefahr in sich zur staatlichen Zentralisation und der

Nivellierung des Bildungswesens." (BDA 1971, S. 2)

Die freie Entfaltung der Initiativen der verschiedenen Gruppen unserer Gesellschaft darf deshalb im Bildungsbereich nicht ihre Grenze finden (vgl. BDA 1975 a, S. 77). Die gleichberechtigte Beteiligung aller gesellschaftlicher Gruppen in der Weiterbildung muß vielmehr sichergestellt werden (vgl. BDA 1971, S. 2). Innerhalb der pluralistischen Struktur des Bildungsbereiches stellt die betriebliche Weiterbildung einen unverzichtbaren Beitrag dar (vgl. BDA 1975 a, S. 82). "Die Arbeitgeber fordern daher für die Weiterbildung Maßnahmen, die dieser Struktur als einem berechtigten demokratischen Prinzip entsprechen und die erforderliche Differenzierung des Weiterbildungsangebots fördern." (Ebd. S. 82)

In diesem Zusammenhang wird auch die Subsidiarität des Staates angesprochen, die konstitutiv für eine freiheitliche demokratische Ordnung ist (vgl. BDA 1971, S. 1). Dieses Prinzip muß auch in der finanziellen Förderung der Weiterbildung durch den Staat berücksichtigt werden (vgl. BDA 1975 a, S. 82 f.).

Bei dieser Argumentation wird allerdings übersehen, daß es einen gravierenden Unterschied darstellt, ob eine Gesamtzielsetzung von verschiedenen Weiterbildungsträgern in freier Konkurrenz verfolgt wird, oder ob finanzstarke Organisationen einzelne Teilziele unter dem Pluralismusetikett parteilich vermitteln (1).

---

(1) In diesem Zusammenhang wäre auch einmal der Frage nachzugehen, wie der Staat seine "Enthaltsamkeit" in diesem Bildungsbereich legitimiert.

Das Pluralismuskonzept soll den gesellschaftlichen Interessengruppen, denen eine allgemeine demokratische Legitimation fehlt, eine andere, aber ihr äquivalente Legitimation schaffen (vgl. LEMPERT, RICHTER 1970, S. IX), indem es den Staat als pluralistischen Verbandsstaat begreift, "der auf einem Föderalismus verschiedenartiger Organisationen (Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Religions- und Weltanschauungsgesellschaften, Minderheiten verschiedenster Art) oder ... auf Korporationen beruht, und dessen (dem ... allgemeinen Freiheitsrecht entsprechendes) Urgrundrecht das Recht der Verbände auf Einhaltung der Verträge wäre." (SCHMITT, zitiert nach LEMPERT, RICHTER 1970, S. IX) (1)

Dementsprechend wird die gegenwärtige pluralistische Verfassung der Weiterbildung von ihren Trägern als Ausdruck ihres demokratischen Charakters interpretiert (vgl. KEIM u.a. 1973, S. 13).

Für alle Weiterbildungsträger besteht kein Zweifel, "daß in einer demokratischen und pluralen Gesellschaft den Gebietskörperschaften und den einzelnen gesellschaftlichen Gruppen das Recht zukommt, auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung tätig zu werden. Daraus ergibt sich die prinzi-

---

(1) In der beruflichen Ausbildung manifestieren sich die Regelbefugnisse von Repräsentativorganisationen z.B. im Prinzip der Selbstverwaltung. ZABECK differenziert hier zwischen einem juristischen und einem berufspädagogischen Begriff. Während der erste sich auf Institutionen bezieht, die Privatinteressen vertreten und zugleich öffentliche Interessen wahrnehmen (Kammern), meint der zweite Begriff "die Wirtschaft als eine unabhängige Trägerin von Entscheidungen, die sich deutlich dem staatlichen Schulwesen als dem Sachwalter der schulischen Berufsausbildung gegenüberstellen läßt." (ZABECK 1975, S. III). Die Wirtschaft tritt jedoch nicht nur im Hinblick auf das Schulwesen als unabhängige Entscheidungsinstanz auf, sondern auch gegenüber dem Auszubildenden.

pielle Gleichrangigkeit aller Träger der Erwachsenenbildung, ihre curriculare Unabhängigkeit und ihre Freiheit in der Auswahl der Lehrenden." (Erwachsenenbildung in Bayern 1972) (1)

Versuche von staatlicher Seite, in den Weiterbildungsbereich unter intentional-inhaltlicher bzw. organisatorischer Hinsicht einzugreifen, werden beispielsweise von der Wirtschaft als Normierungsansprüche, die die besonderen Ziele und Aufgaben der beruflichen Weiterbildung verwässern, abgelehnt (vgl. v. AMERONGEN 1976, S. 2). Andererseits sieht man in der Nichtberücksichtigung der Wirtschaft in den bestehenden und geplanten gesetzlichen Regelungen zur Weiterbildung, bei denen es primär um die finanzielle Förderung der Bildungsträger geht, eine Abwertung der eigenen Arbeit (vgl. ARLT 1969, S. 183). Diese Stellungnahmen belegen die Einschätzung der Bildungsreform-Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland durch OFFE, daß sich nämlich die Diskussion "von der Ebene der Ziele, also der tatsächlichen, notwendigen, wünschenswerten usw. F u n k t i o n e n des Bildungssystems auf die Ebene der M i t t e l, nämlich der Beschaffung bzw. Ökonomisierung des Einsatzes ihrer Ressourcen verschoben hat." (OFFE 1975 b, S. 239)

Pluralismus wird hier zu einem Synonym für Partikularismus. Neben der besonderen Betonung des Pluralismus- und Subsidiaritätsprinzips werden darüber hinaus in den legiti-

---

(1) Diese Erklärung ist unterschrieben vom Bayerischen Volkshochschulverband, der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern, der Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern, dem Bayerischen Bauernverband, dem Deutschen Gewerkschaftsbund, der Deutschen Angestelltengewerkschaft und dem Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft.

mierenden Aussagen vereinzelt auch andere demokratische Prinzipien oder ganz allgemein "demokratische Prinzipien" genannt wie z.B. die "Gleichberechtigung" (BDA 1975 a, S.82) bzw. der "Gleichheitsgrundsatz" (BDA 1971, S. 2) oder "die Prinzipien einer demokratischen Staatsordnung und der Funktion gesellschaftlicher Gruppen in ihr" (Ebd. 1971, S. 2). Im Interesse des einzelnen und der freiheitlichen Gesellschaftsordnung fordert deshalb die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände die Erwachsenenbildungsgesetze so zu fassen, daß die Einbeziehung betrieblicher und überbetrieblicher Bildungseinrichtungen gesichert ist." (Ebd. 1971, S. 3) Durch Berufung auf legitimierende gesellschaftstragende Prinzipien wird einerseits versucht, Anerkennung für die eigene Arbeit zu beschaffen, andererseits ist man aber nicht bereit, diese Prinzipien auch bei der Entwicklung und Durchführung der eigenen Weiterbildungsprogramme anzuwenden.

Das Engagement der Wirtschaft im quartären Bildungsbereich wird nicht zuletzt auch mit der gesellschaftlichen Verantwortung, die die Wirtschaft zu tragen hat, legitimiert. Sie hält deshalb "eine eigene bildungspolitische Position und entsprechende Initiativen auch aus ihrer Verantwortung für das gesellschaftliche Ganze für unabdingbar." (BDA 1975 a, S. 76) (1) "Ohne einen angemessenen Aufwand für Bildung wird heute und auf die Dauer kein Betrieb seine wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, seine soziale Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft erfüllen können." (BDA 1974, S. 11 f.)

Bei der hier angesprochenen Verantwortung der Wirtschaft

---

(1) Ähnliche Aussagen finden sich auch in den Verbandsschriften (BDA 1974, S. 3 und 1975 b, S. 11)

gegenüber den Beschäftigten bzw. der Gesellschaft handelt es sich jedoch, wie der Daimler-Benz Finanzvorstand EDZARD REUTER selbst kritisiert, eher um eine von den Politikern auferlegte Fessel bzw. um eine von den Gewerkschaften auferlegte Belastung als um "eine Herausforderung unserer Mitverantwortung" (vgl. Daimler-Vorstand ... 1980, S. 34). Trotz bestehender Mitbestimmung wird von Unternehmensführungen die Gleichrangigkeit der Verantwortung gegenüber Mitarbeitern und Kapital noch immer unterdrückt und dem Kapital die allein ausschlaggebende Bedeutung beigemessen (vgl. Daimler-Vorstand ... 1980, S. 34).

Dem Hinweis auf die gesellschaftliche Verantwortung der Unternehmen in Zusammenhang mit der betrieblichen Weiterbildung kommt hier die Funktion der gesellschaftlichen Verbrämung der eigentlichen - partikularen - Ziele der Unternehmen zu. "Denn gesellschaftliche Machtinstanzen haben Intentionen, die der Entfaltung und Entwicklung von Interessen eines Menschen entgegenlaufen können." (SCHNEIDER u.a. 1979, S. 47)

### 5.3.2 Muster zur Anerkennungsbeschaffung der Betriebe als Weiterbildungsträger auf der Einzelunternehmensebene

War für die legitimierenden Aussagen hinsichtlich des Trägeraspekts auf der Unternehmensverbandsebene die inhaltliche Vielfalt der Argumentation charakteristisch, so ist kennzeichnend für die entsprechenden Legitimationsmuster auf der Einzelunternehmensebene die überragende Dominanz derjenigen Kategorien, die auf die Pragmatik der Weiterbildungsarbeit in den Betrieben verweisen. Ihr lassen sich 86,1 % der einschlägigen Aussagen zuordnen, während auf die Kategorien, die die Kompetenz des betrieblichen Bildungspersonals thematisieren bzw. die gesellschaftliche Verfaßt-

heit der Bundesrepublik Deutschland tangieren, nur 2,8 % bzw. 11,1 % entfallen. Die Konzentration auf ganz bestimmte Legitimationsaspekte spiegelt sich auch zahlenmäßig in der Besetzung der einzelnen Kategorien wider. Von den elf Analysekategorien sind acht keinmal oder nur einmal besetzt.

Im Vordergrund der dominierenden betriebsbezogenen Legitimationsmuster steht die Kategorie "Effizienz der Weiterbildungsarbeit". Der Begriff der Effizienz ist dabei unter zwei Hinsichten zu sehen. Zum einen impliziert er Aussagen, die den Kostenaspekt thematisieren und zum anderen bezieht er sich auf Aussagen, die die Weiterbildungsarbeit der Betriebe dadurch legitimieren, daß dort schnell und mit gezielten Maßnahmen auf betriebsspezifische Qualifizierungsprobleme eingegangen wird.

Diese erste Position wird durch Aussagen repräsentiert, wie z.B.:

- "Das Training selbst ist eine Kostenfrage. ... Ich habe es ausgerechnet und es hätte mir allein das Training bei den Meistern variable 150 000 DM gekostet. ... Also dadurch wär's momentan nicht möglich gewesen, zu trainieren." (Unternehmen A)
- "... es ist ja sicherlich so eine wirtschaftliche Komponente mit dabei, daß wir gewisse Sachen betrieblich wirtschaftlicher machen können, daß die Teilnehmerstunde intern weniger kostet als die Teilnehmerstunde extern ..." (Unternehmen B)
- "Aber erstmal ist es eine Kostenfrage: Wir sparen eine Menge Geld, wenn wir hier im Haus schulen, interne Seminare durchführen." (Unternehmen C)

Für den zweiten Aspekt stehen Aussagen wie:

- "... daß wir auch nicht so ein großes Risiko haben, wenn wir innerbetrieblich weiterbilden, weil wir den Bedarf konkreter abschätzen können, auch problem- und betriebsorientierter die ganzen Lehrinhalte aufbereiten können als die externen, die ja doch immer auf so einem Generalisierungsniveau stecken. Also es gibt eine ganze Menge für und wider, wobei ein Hauptargument sicherlich für betriebliche Weiterbildung die notwendige Flexibilität darstellt. Wenn Maßnahmen also bei uns nichts sind, da können wir sehr schnell gegensteuern, sehr schnell optimieren." (Unternehmen B)
- "Weil ich (für die Weiterbildung, d. Verf.) den Maßanzug haben möchte, weil es abgestimmt sein muß, was wir hier machen. Auch unser offizielles Bildungsprogramm ist, ohne daß es ausgedruckt ist, ein Baukastensystem. Wo man jeden Stein zusammenfügen kann und jeder auf sich aufbaut. ... Es kommt natürlich mit hinzu, daß die ganze Vertretung nach oben nur möglich ist, wenn man dauernd am Ball ist und oben (gemeint ist die Unternehmensleitung, d. Verf.) ernst genommen wird." (Unternehmen F)
- "Eines läßt sich mit Sicherheit sagen, daß die Durchführung interner Schulungsmaßnahmen erstens sinnvoller oder zielgerichteter stattfinden kann als die externe Schulung. ... Es liegt natürlich nicht im Interesse irgendeines Unternehmens, seine Mitarbeiter über die gleiche Thematik völlig verschiedene Lehrinhalte mitteilen zu lassen, so daß hinterher eigentlich keine Gemeinsamkeit, sondern noch mehr Divergenz auftritt. Deshalb eine zielgerichtete, innerbetriebliche Schulung, um Gemeinsamkeiten in der Schulung festzusetzen, entsprechend der Unternehmensphilosophie, entsprechend den Gegebenheiten des Betriebes." (Unternehmen H)

Der legitimierende Hinweis auf die Notwendigkeit betriebs-

bezogener Weiterbildungsmaßnahmen steht in enger Beziehung mit einer anderen Legitimationskategorie, die zur Anerkennung des Betriebes als Weiterbildungsinstanz herangezogen wird, "Bedarfsträgerfunktion des Betriebes".

Nachgefragt werden hauptsächlich betriebsspezifische Qualifikationen. Da diese "sehr produktbezogen sind, kann man das natürlich sehr schlecht von außen machen. Das ist einfach dann irgendwie nicht drin." (Unternehmen J) Die spezifischen Qualifikationsprobleme eines Unternehmens sind deshalb von diesem selbst zu lösen. Die betriebliche Weiterbildung hat hier Dienstleistungsfunktionen zu erbringen (vgl. Unternehmen B und E). "Ein Punkt ist, daß ein Unternehmen die Kraft haben muß, bestimmte sichtbare Probleme von sich aus zu lösen. Und daß es vertrauenswürdiger ist, wenn es der Herr Betriebsleiter Sowieso ist, als wenn ich jetzt irgendeinen Wanderprediger da von draußen hereinhole, der also versucht, in kurzer Zeit was hinzustellen und dann abhaut." (Unternehmen A)

Es ist jedoch für die betriebliche Weiterbildungsarbeit nicht nur eine Frage der Glaubwürdigkeit, ob ein Unternehmen die eigenen Probleme auch aus eigener Kraft lösen kann, der Staat ist zudem, wie der Weiterbildungsreferent im Unternehmen F ausführt, auch gar nicht in der Lage, den Unternehmen hier zu helfen. "Der Staat ist mit seinen Bildungsinstitutionen nicht in der Lage, den konkreten Weiterbildungsbedarf eines Unternehmens, wie wir es haben, abzudecken. ... jedenfalls nicht mit den Einrichtungen, über die er augenblicklich verfügt. Er ist nicht flexibel genug. Wenn er es wäre, dann wäre das für mich keine ideologische Frage. Sondern es ist eine Frage, wer kann." (Unternehmen F)

Ähnlich wird auch im Unternehmen H argumentiert. "Der Bildungsbedarf verschiedener Unternehmen ist so grundsätzlich

und generell verschieden aufgrund der völlig verschiedenen Mitarbeiterzusammensetzung, unter völlig anderen Voraussetzungen, die in einem Dienstleistungsunternehmen herrschen als in einem Produktionsbetrieb, ... und ich glaube nicht, daß irgendeine zentrale Stelle so schnell darauf reagieren könnte, wenn sie gesamtstaatlich ausgerichtet ist. Es würde also wahrscheinlich dann auch Jahre, wenn nicht Jahrzehnte dauern, bis Änderungen sich durchsetzen." (Unternehmen H)

Gegenüber der überragenden Dominanz betriebsbezogener legitimierender Aussagen spielen die die Kompetenz des betrieblichen Bildungspersonals bzw. die gesellschaftliche Verfaßtheit der Bundesrepublik Deutschland thematisierenden Legitimationsmuster nur eine periphere Rolle.

Die geringe Bedeutung, die der Kompetenz des eigenen Bildungspersonals als Legitimationsmuster beigemessen wird, ist dadurch bedingt, daß diese nicht als eine formale in spezifischen Ausbildungsgängen, sondern in der Praxis erworbene Kompetenz gesehen wird, über die alle qualifizierten betrieblichen Fachkräfte - begrenzt auf ihren jeweiligen Fachbereich - verfügen. Dieses Argument ist deshalb bereits in dem legitimierenden Hinweis auf die "Effizienz der betrieblichen Weiterbildungsarbeit" enthalten (1).

Auf die Qualifikation des eigenen Personals wird immer dann explizit hingewiesen, wenn man meint, sich gegen entsprechende Auflagen von staatlicher Seite bzw. gegen Kritik von außen wehren zu müssen, wobei dann betont wird, daß das innerbetriebliche Personal für die Durchführung von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen ungleich besser qualifiziert

---

(1) Zur qualifikatorischen Anforderung der Wirtschaft an das betriebliche Weiterbildungspersonal vgl. Abschnitt 2.2.3.2.2

sei als in öffentlichen Einrichtungen ausgebildetes Personal. "Wir würden also solche Leute, wie sie der Staat an seinen Hochschulen und sonstigen Schulen anstellt, würden wir ja erst gar nicht auffordern, bei uns zu sprechen ; also Entschuldigung." (Unternehmen F) (1)

In bezug auf die Dimension "gesellschaftliche Verfaßtheit der Bundesrepublik Deutschland" wird in nennenswertem Umfang nur auf das Subsidiaritätsprinzip verwiesen. Dabei wird für einen "schwachen Staat" bzw. "wenig Staat" plädiert:

- "... und daher sag ich immer nur, so wenig wie möglich Gesetze, Liberalisierung, wenig Staat, keine Kontrollorgane, kein Bürokratismus. All das würde uns enorm blockieren." (Unternehmen A)
- "Ich bin grundsätzlich gegen mehr Staat. Das ist also meine und auch des Hauses Auffassung. Ich bin auch der Meinung, daß die Wirtschaft und die Selbstverwaltungsgremien ohne weiteres das durchziehen können. Da brauchen wir keinen Staat dazu. Die Reglementierung hat noch nie Positives gebracht und auch noch keinem geholfen. Ich sehe es mehr darin, die Forderung danach ideologisch begründet. Sachlich ist da überhaupt keine Begründung zu sehen." (Unternehmen I)

Bei dem Insistieren auf die eigene Weiterbildungsverantwortung wurde in einem Unternehmen auch mit der Verantwortung der Wirtschaft für die Beschäftigten argumentiert:

"Es gibt neue Probleme. Wenn ich mir z.B. die Rationalisierung im Angestelltenbereich ansehe, da kann man sa-

---

(1) Diese Aussage steht allerdings im Widerspruch zu der auch in diesem Unternehmen geübten Praxis, besonders für die Weiterbildung der Führungskräfte Hochschuldozenten zu verpflichten.

gen, ich sehe es nicht sehr problematisch, weil ich immer darauf vertraue, daß es so etwas gibt, wie Weiterbildung, die eine ganze Menge tun kann. Aber trotzdem, da wird sich einiges tun aufgrund des technischen Einzugs in den Büros. Da steht eine ganze Menge qualifiziertes Personal zur Verfügung, mit denen wir auch etwas machen müssen. Und da haben wir natürlich auch eine Aufgabe, insbesondere haben wir die Aufgabe, auch die Verantwortung, weil wir ja Hersteller von Investitionsgütern sind. Ich sehe das ganz offen. Und hier müssen wir gerade als technisches Unternehmen, das auf dem Rationalisierungssektor Geld verdient, müssen wir auch Akzente setzen... Wir werden sehr stark daran gemessen, auch beispielsweise von den Gewerkschaften, wie wir diese Probleme bei uns lösen. Das ist uns völlig bewußt." (Unternehmen J)

## 5.4 Muster zur Verbindlichkeitsbeschaffung der Weiterbildungsziele

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt der Frage nachgegangen wurde, wie Wirtschaft bzw. Unternehmen den Betrieb als Bildungsträger legitimieren, soll hier untersucht werden, durch welche Verfahren dieser Träger seinen Weiterbildungsentscheidungen Verbindlichkeit gegenüber den Beschäftigten verschafft.

Zur Analyse der Verfahrensdimension stehen drei Kategorien zur Verfügung: normative Legitimation, Legitimation durch Verfahren und diskursive Legitimation (1).

---

(1) Zur Abgrenzung der Kategorien vgl. S. 168

### 5.4.1 Muster zur Verbindlichkeitsbeschaffung der Weiterbildungsziele auf der Unternehmensverbandsebene

Das Ergebnis der Analyse der Verfahren zur Erzeugung von Anerkennung der Weiterbildungsentscheidungen bei den Beschäftigten läßt sich in zweifacher Hinsicht charakterisieren. Erstens wird versucht, diese Anerkennung fast ausschließlich über die "Legitimation durch Verfahren" zu erreichen und zweitens sind die legitimierenden Aussagen überwiegend in den Verbandsempfehlungen für die Unternehmen und nicht in den offiziellen Stellungnahmen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände enthalten.

Innerhalb der Legitimierung durch Verfahren lassen sich zwei sich ergänzende Strategien festmachen: die Einbindung der Weiterbildungsentscheidungen in die formelle Sachkompetenz des einzelnen Vorgesetzten (der Führungskraft) bzw. in den Funktionsbereich einer Betriebsabteilung, deren Entscheidungen hinsichtlich der Personalarbeit im Unternehmen schon bisher als Folge der Geltung betriebsoffizieller (amtlicher) Entscheidungen als verbindlich anerkannt waren. Exemplarisch für diese letzte Position sei die folgende Aussage zitiert:

> "In der Personalarbeit des Betriebes profiliert sich der Funktionsbereich Mitarbeiterentwicklung und im Zusammenhang damit organisch die Bildungsarbeit des Betriebes in wachsendem Maße. Träger von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen ist im allgemeinen die Personalabteilung. Dabei sollte das im Rahmen der betrieblichen Personalpolitik immer wichtiger werdende Gebiet der Weiterbildung im Funktionszusammenhang des Personalbereichs gleichrangig mit den anderen Gebieten der Personalarbeit verankert sein." (BDA 1974, S. 16) (1)

---

(1) Vgl. auch Ausschuß o.J., S. 8

Bei dieser Aufgabe soll die Personalabteilung von den Vorgesetzten unterstützt werden (BDA 1974, S. 14), zu deren Führungsaufgaben es gehört, Entscheidungen hinsichtlich der Weiterbildung der ihnen unterstellten Beschäftigten zu treffen:

- "Alle Führungskräfte haben für ihren Mitarbeiterkreis die Aufgabe, für genügende und geeignete Möglichkeiten der Information und Unterweisung, der Weiterbildung und Weiterentwicklung Sorge zu tragen. Das ist Bestandteil der umfassenden Führungsaufgabe." (Ausschuß o.J., S.9)

- "Wichtige Voraussetzung ist das Verständnis von Mitarbeiterentwicklung als einer Führungsaufgabe, die gleichrangig neben dem Führungsauftrag steht, Leistungsziele vorzugeben und diese gemeinsam mit den Mitarbeitern zu erreichen. Die Aufgabe der Mitarbeiterentwicklung verpflichtet jeden Vorgesetzten, den ihm unmittelbar Unterstellten mit Rat und Tat zu helfen, ihr Fachkönnen und ihr zwischenmenschliches Verhalten weiter zu qualifizieren." (BDA 1974, S. 13)

Die Betroffenen selbst sind am Entscheidungsergebnis nicht beteiligt. In der gesellschaftspolitischen Grundsatzerklärung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände "Fortschritt aus Idee und Leistung" wird zwar davon gesprochen, daß in den einzelnen Bildungsinstitutionen (und damit auch in den Betrieben)die am Lernprozeß Beteiligten mitwirken und mitbestimmen sollen, neben der einschränkenden Bemerkung, daß sich diese Beteiligung nach dem Grad der Sachkompetenz zu richten habe bzw. daß die Mitwirkung funktionsgerecht und funktionsdifferenziert zu erfolgen habe, wobei offen bleibt, was im einzelnen darunter zu verstehen ist, enthält die Aussage allerdings auch den Hinweis, daß hier in gleicher Weise vorzugehen sei wie in Schule und Hochschule. Damit wird zugleich deutlich, daß in der betriebli-

chen Weiterbildung die Verbindlichkeit der Zielentscheidungen nicht über diskursive Verfahren angestrebt wird, sondern daß diese vielmehr als Ausfluß institutionalisierter Autorität verstanden wird:

> "Wie in Schule und Hochschule muß sich auch in anderen Bildungsinstitutionen Mitwirkung und Mitbestimmung nach dem Grad der Sachkompetenz und damit der Verantwortlichkeit des einzelnen richten. Eine funktionsgerechte und funktionsdifferenzierte Mitwirkung der am Lernprozeß Beteiligten und nicht eine Überinstitutionalisierung und damit Lähmung durch zeitraubende Abstimmungsmechanismen sollte angestrebt werden." (BDA 1975 a, S. 76)

Alternative Verfahren zu der hier postulierten Form der Anerkennungsbeschaffung werden kaum gesehen. In einer der analysierten Verbandsschriften werden zwar als Maßstab für die bildungsmäßige Förderung der Beschäftigten normenbesetzte Begriffe wie "Leistung" oder "Anforderung des Beschäftigungssystems" genannt, dieser Bezug auf (diffuse) vorpädagogische Normen bei der Erzeugung von Verbindlichkeit für die eigenen Entscheidungen bleibt jedoch eine Einzelaussage.

> "Jeder ist nach seinen Fähigkeiten und Neigungen zu fördern, unabhängig von sozialer Herkunft. Die Leistung, die Anforderungen des Beschäftigtensystems sowie die finanziellen Möglichkeiten in Gesellschaft, Staat und Wirtschaft müssen die Maßstäbe für die Förderung sein." (BDA 1975 a, S. 76)

In die oben beschriebene Strategie zur Sicherung der notwendigen Verbindlichkeit von Weiterbildungsentscheidungen ist auch der Betriebsrat als betriebliches Mitbestimmungsorgan eingebunden. Nach dem Betriebsverfassungsgesetz von 1972 hat der Betriebsrat auch in Fragen der betrieblichen Weiterbildung ein Beratungs- bzw. Mitbestimmungsrecht. Die "ver-

trauensvolle Zusammenarbeit" mit dem Betriebsrat wird in den Unternehmensverbandsaussagen als ein tragendes Element der betrieblichen Bildungsarbeit gesehen (vgl. BDA 1974, S. 16; Ausschuß o.J., S. 9). Die Beschäftigten sind damit nur im Rahmen der institutionalisierten Mitbestimmung, die eng begrenzt ist, an Entscheidungen in der betrieblichen Weiterbildung beteiligt.

### 5.4.2 Muster zur Verbindlichkeitsbeschaffung der Weiterbildungsziele auf der Einzelunternehmensebene

Die auf der Einzelunternehmensebene angewendeten Verfahren zur Erzeugung von Anerkennung für betriebliche Weiterbildungsentscheidungen sind weitgehend deckungsgleich mit denjenigen Verfahren, die bereits auf der Unternehmensverbandsebene privilegiert wurden. Die legitimierenden Aussagen beziehen sich ausschließlich auf die "Legitimation durch Verfahren". Andere Methoden wie die "normative Legitimation" und die "diskursive Legitimation" werden nicht verwendet.

Auch die innerhalb der Verfahrenslegitimation auf der Verbandsebene festgemachten Strategien - Berufung auf die formelle Sachkompetenz des Vorgesetzten bzw. auf die Entscheidungskompetenz einer Betriebsabteilung, die sich traditionell mit Personalentscheidungen befaßt, - werden hier bevorzugt. Die Verbindlichkeit der Entscheidungen wird dabei durch ein Zusammenspiel mehrerer "amtlicher" Entscheidungsinstanzen im Unternehmen hergestellt, wobei die Anweisungskompetenz der involvierten Entscheidungsinstanzen sich immer nur auf bestimmte inhaltliche Aspekte des Entscheidungsprozesses bezieht. So wird beispielsweise die Auswahl der Teilnehmer als legitime Entscheidung des jeweiligen Vorgesetzten, die Bestimmung des methodischen Design des Semi-

nars als legitime Entscheidung der Bildungsabteilung, die Festlegung des Etats als legitime Entscheidung der Personalabteilung/Unternehmensleitung und die Festlegung der Weiterbildungskonzeption als legitime Entscheidung der Unternehmensleitung angesehen. Die Anerkennung der Entscheidung ist somit abhängig von der spezifischen fachlichen und/oder formalen Anweisungskompetenz der einzelnen "amtlichen" Entscheidungsinstanz:

"Die Personalabteilung kann natürlich nicht sagen, der und der Meister beispielsweise nehmen daran teil, der und der nicht. Dazu wird der Fachvorgesetzte gefragt. Nur, ob dieses Seminar so durchgeführt wird oder anders durchgeführt wird, das ist Sache der Schulungsleitung, Personalentwicklung, insofern also eine Personalentscheidung. Ob es sich jetzt lohnt, das innerbetrieblich durchzuführen, eigene Schulung durchzuführen, ob es sich lohnt, ein Dreitages- oder Fünftagesseminar zu machen, das ist Entscheidung des Personalbereichs und der Geschäftsleitung, da diese das Budget genehmigen muß. Aber wer daran teilnimmt, das ist im Endeffekt Sache des zuständigen Vorgesetzten, der den Teilnehmer meldet." (Unternehmen H)

Verbindlichkeit wird jedoch nicht nur der explizit getroffenen Entscheidung zugesprochen, sondern auch schon der bloß andeutenden Bemerkung einer bestimmten "amtlichen" Entscheidungsinstanz im Unternehmen:

"Wir versuchen also Vorstandsreden, so Aufsichtsratsreden zu öffentlichen Anlässen auszuwerten, inwiefern sie also Ansätze für uns beinhalten. Da sind wir also meistens auf solche Dinge angewiesen wie jetzt also Aufsichtsratsbesprechungen und dergleichen und in unseren Dingen beziehen wir uns dann darauf. Sagen also aufgrund dessen haben wir das." (Unternehmen B)

Das Zusammenspiel der verschiedenen "amtlichen" Entscheidungsinstanzen bei der Erzeugung von Verbindlichkeit für die betriebliche Weiterbildungsarbeit ist in einigen Unternehmen in Form einer Bildungskommission institutionalisiert, in die die Vorgesetzten der einzelnen Fachabteilungen, die Vertreter der Personalabteilung, der Bildungsabteilung und der Unternehmensleitung ihre jeweilige fachliche bzw. formale Anweisungskompetenz einbringen (1).

> "... die Ziele werden festgelegt von der Unternehmensleitung unter der Leitung des Arbeitsdirektors, ... der diese Kommission im Beisein des jeweiligen Vorsitzenden leitet. ... und dann sind in dieser Kommission noch 17 andere Herren, alle Personalleiter aus den Werken ... der sogenannte Zentralbereichsleiter Personal und alle Liniendirektoren, sprich Spartenleiter, sprich Zentralbereichsleiter ... und die legen die Politik fest." (Unternehmen A)

In die oben beschriebenen Verfahren zur Sicherung der notwendigen Anerkennung der Weiterbildungsentscheidungen ist auch der Betriebsrat als formale Mitbestimmungsinstanz in irgendeiner Weise eingebunden. Soweit er nicht Mitglied der Bildungskommission ist, werden mit ihm im Rahmen eines Gesprächs das Weiterbildungsprogramm erörtert oder er wird durch Übersendung des Veranstaltungskalenders über das betriebliche Weiterbildungsprogramm in Kenntnis gesetzt.

> "Wo es sich um Weiterbildungsmaßnahmen handelt für die Mitarbeiter, die im Geltungsbereich des Betriebsverfassungsgesetzes sich befinden, ist natürlich der Betriebsrat eingeschaltet. Es gibt eine Betriebsvereinbarung hier. Der Betriebsrat hat also zu jeder Zeit die Möglichkeit hier, auch die Bildungsinhalte sich vorlegen zu lassen." (Unternehmen J)

---

(1) Vgl. hierzu die Praxis in den Unternehmen A, B, D , G und J.

Die Einbeziehung des Betriebsrates in den Prozeß der Verbindlichkeitsbeschaffung erfolgt allerdings eher zur rechtlichen Absicherung (Erfüllung des Betriebsverfassungsgesetzes) als zur Legitimation der eigenen Weiterbildungsarbeit gegenüber den Beschäftigten. Dazu ist dieser am Entscheidungsprozeß selbst zu wenig beteiligt. Seine Beteiligung hat in einigen Unternehmen, wie die folgende exemplarische Aussage zeigt, nur formalen Charakter.

> "Der Betriebsrat war bei dem ersten Gespräch dabei. In der letzten Zeit informier' ich ihn eigentlich nur. Ich schicke ihm mein Programm. Damit ist er zufrieden." (Unternehmen D)

Der legitimationswirksamen Instanz Betriebsrat bedient man sich besonders dann, wenn unternehmerische Interessen dies verlangen. Diese Situation ist z.B. gegeben, wenn die Beschäftigten aus der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen die Forderung nach finanzieller oder hierarchischer Höherstufung ableiten. In diesem Fall muß der Betriebsrat dem ablehnenden Bescheid der Unternehmensleitung bei den Beschäftigten Anerkennung beschaffen.

> "... wobei wir ... unseren Mitarbeitern auch klarmachen müssen, daß Weiterbildung nicht immer bedeutet Höherqualifikation, daß Weiterbildung auch bedeuten kann, den level zu halten. Das ist ein psychologischer Feldzug, das müssen wir auch klarmachen. Das müssen wir gemeinsam mit dem Betriebsrat tun, das können wir nicht allein tun. Das hört sich immer schlecht an, wenn das Leute tun, die in der Hierarchie ganz oben stehen." (Unternehmen J)

Die Vielfalt der zur Analyse von Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung herangezogenen Kategorien und ihre auf der Unternehmensverbands- und Einzelunternehmensebene teilweise unterschiedliche Gewichtung behindern den Blick auf

die vom Arbeitgeberverband und den Einzelunternehmen bevorzugten Legitimationsstrategien. Die Gefahr ist deshalb groß, daß man sich mit singulären Legitimationsaspekten auseinandersetzt und nicht die Ausfüllungen bzw. Leerstellen der verwendeten Interpretationsfolie sowie die Konsistenz der Argumentationskette übersieht.

Der folgende Abschnitt hat deshalb die Funktion, die Legitimationsstrukturen auf der Unternehmensverbands- und der Einzelunternehmensebene nachzuzeichnen und die Analyseergebnisse mit der analyseleitenden Hypothese zu konfrontieren.

## 5.5 Strategien zur Legitimation betrieblicher Weiterbildungsziele auf der Verbands- und Einzelunternehmensebene

Die triadische Differenzierung des Legitimationsbegriffs nach Rechtfertigung, Begründung und Verbindlichkeitsbeschaffung von Zielen erfolgte u.a. zur Analyse der Interrelation dieser drei Aspekte. Der Grad der Berücksichtigung der einzelnen Legitimationsaspekte sowie deren deskriptive Komponenten sollen Aufschluß geben über die logische Konsistenz der Legitimationsstrategien auf der Verbands- und Einzelunternehmensebene.

### a) Unternehmensverbandsebene

Zur Analyse der legitimierenden Aussagen auf der Unternehmensverbandsebene wurden Veröffentlichungen herangezogen, die den Standort der Bundesvereinigung der Deutschen Ar-

beitgeberverbände hinsichtlich der Zielsetzung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit sowohl nach außen hin (allgemeine Öffentlichkeit) als auch nach innen hin(Empfehlungen für die Betriebe)dokumentieren.

Im Vordergrund der Rechtfertigung der Weiterbildungsziele der Betriebe stehen normative Aussagen, die sich zwar auf Faktoren beziehen, die dem Subsystem Wirtschaft äußerlich sind, wie beispielsweise "Technischer Fortschritt", "Technische Erfordernisse" oder "Sachzwänge", die jedoch aufgrund der "Philosophie" der Wirtschaft als d e r Fortschritt und d e r Sachzwang interpretiert werden, dem es sich unterzuordnen gilt. Entsprechende Aussagen sind im besonderen in den Empfehlungen für die Betriebe zur Entwicklung eigener Weiterbildungsprogramme enthalten.

An zweiter Stelle der rechtfertigungswirksamen Argumente folgen "politische Orientierungen". Aufgrund ihres weitgehenden Leerformelcharakters lassen sich diese Aussagen nicht eindeutig charakterisieren. Da sich jedoch in den analysierten Texten weder Aussagen finden lassen, die beispielsweise für die Partizipation der Beschäftigten argumentieren noch solche, die für die volle Ausschöpfung des in unserem Verfassungsrecht enthaltenen Demokratisierungspotentials plädieren, sondern vielmehr die Sicherung der Gesellschaftsordnung betont wird, können die hier verwendeten Rechtfertigungen der "konservativen Orientierung" zugezählt werden. "Politische Orientierungen" werden mehrheitlich in den Schriften, die sich an die Öffentlichkeit richten, thematisiert.

Zahlenmäßig unbedeutend sind in diesem Zusammenhang die "idealistisch-anthropologischen Orientierungen".

Die Begründung der in den betrieblichen Weiterbildungsprogrammen verfolgten Ziele - sie finden sich zu etwa 80 % in

den Empfehlungen für die Betriebe - zeichnen sich durch ihre Vielfalt aus. Dennoch dominieren einzelne legitimierende Aussagen. Zu diesen gehören insbesonders die betriebsbezogenen Begründungsmuster. Mit weitem Abstand folgen dann Begründungen, die sich auf das Berufssystem sowie auf die Beschäftigten beziehen. Nur ganz geringe Bedeutung wird dem Arbeitsmarkt-, dem Bildungs-, dem Gesellschafts-, dem Wirtschafts- sowie dem wissenschaftlich-technischen System zugesprochen.

Bei den Verfahren zur Herstellung von Verbindlichkeit für die betrieblichen Weiterbildungsziele wird der Trend zu einem bestimmten Legitimationsverfahren noch deutlicher sichtbar. Es wird fast ausschließlich versucht, die notwendige Anerkennung über die Verfahrenslegitimation herzustellen, wobei entsprechende Hinweise überwiegend in den Verbandsempfehlungen für die Betriebe stehen.

Ein ähnliches Bild - allerdings mit umgekehrten Vorzeichen - ergibt sich hinsichtlich der Frage nach der Legitimation der Betriebe als Weiterbildungsträger. Dieses Problem wird überwiegend (80 %) in den Stellungnahmen für die allgemeine Öffentlichkeit thematisiert. Die Antworten auf diese Frage verweisen dabei mehrheitlich auf die gesellschaftliche Verfaßtheit der Bundesrepublik Deutschland. Mit Abstand folgen Aussagen, die inhaltlich ihre Legitimation aus der Pragmatik der Weiterbildungspraxis der Betriebe ziehen. Der Kompetenz des betrieblichen Bildungspersonals wird in diesem Zusammenhang keine legitimierende Wirkung beigemessen.

In bezug auf die Stellungnahmen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände wurde schon an anderer Stelle auf eine gewisse Unstimmigkeit innerhalb der legitimierenden Aussagen verwiesen. Es lassen sich hier zwei verschiedene Legitimationsstrategien festmachen, die jeweils in en-

ger Verbindung zu ganz bestimmten Zielgruppen zu sehen sind. In den Veröffentlichungen, die für die Auseinandersetzung mit anderen gesellschaftlichen Gruppen bzw. für die allgemeine Öffentlichkeit gedacht sind, liegt das Schwergewicht der Legitimation bei der Rechtfertigung der Weiterbildungsziele im Hinblick auf "politische Orientierungen" sowie der Legitimation der Betriebe als anerkannte Weiterbildungsträger in unserer Gesellschaft.

Bei den Verbandsempfehlungen zur Entwicklung betrieblicher Weiterbildungsprogramme dominieren dagegen eindeutig innerhalb der Rechtfertigungsmuster die "ökonomisch-technischen Orientierungen" sowie die begründenden und die verbindlichkeitsbeschaffenden Legitimationsaussagen.

b) Einzelunternehmensebene

Die Rechtfertigung der eigenen Weiterbildungsziele ist nicht für alle Unternehmen ein Thema. Nur sechs der befragten betrieblichen Weiterbildungsreferenten legitimieren ihre Arbeit unter diesem Aspekt, wobei zudem ein einzelner Weiterbildungsreferent allein mehr als die Hälfte der normativen Aussagen zur Rechtfertigung der Weiterbildungsziele in Anspruch nimmt.

Innerhalb der rechtfertigungswirksamen Argumente stellen die "ökonomisch-technischen Orientierungen" den Schwerpunkt dar. Sie werden in allen Unternehmen, in denen Rechtfertigungen verwendet werden, thematisiert. Im Vordergrund steht auch hier der Hinweis auf den "Technischen Fortschritt" bzw. auf einzelne Prinzipien unseres Wirtschaftssystems. "Politische Orientierungen" bzw. "idealistisch-anthropologische Orientierungen" werden dagegen nur in zwei bzw. in einem Unternehmen angesprochen.

Schaubild 4: Begründung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit auf der Einzelunternehmensebene

| Unternehmen / Kategorien | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Beschäftigte | | X | X | X | | | | | | |
| Betriebssystem | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Arbeitsmarktsystem | | | | | | X | | X | | X |
| Bildungssystem | | | | | | | | | X | X |
| Gesellschafts-system | | X | X | | | X | | | | X |
| wissenschaftlich-technisches System | X | X | X | | | X | | X | X | X |
| Wirtschaftssystem | | X | | | X | X | X | | | X |
| Berufssystem | | | | | | X | | | | |
| sonstige Begründungen | | | | | | | | | X | |

Zahlenmäßig stärker vertreten als die Rechtfertigungsmuster sind die begründenden Aussagen. Sie betragen etwa das Vierfache der Rechtfertigungen und sind zudem Bestandteil der Legitimationsversuche aller zehn befragten Weiterbildungsreferenten. Die größte Bedeutung wird dabei den betriebsbezogenen Begründungen beigemessen. Sie durchzogen alle Legitimationsgespräche. Inhaltlich liegt der Akzent auf der sozialen Infrastruktur der Betriebe. Nach den betriebsbezogenen Begründungen werden insbesondere noch genannt das "wissenschaftlich-technische System", das "Wirtschaftssystem" und das "Gesellschaftssystem" (vgl. Schaubild 4).

Die Verbindlichkeit der betrieblichen Weiterbildungsziele wird ausschließlich über die Verfahrenslegitimation hergestellt.

Die Legitimation der Betriebe als Weiterbildungsträger ist durch die überragende Dominanz des Kategorien-Set "Pragmatik der betrieblichen Weiterbildungsarbeit" gekennzeichnet. Im Vordergrund steht hier der Aspekt der Effizienz, d.h. die Betriebe können kostengünstiger und betriebsspezifischer ihre Beschäftigten weiterbilden als externe Bildungseinrichtungen. Auf die Verfaßtheit der Bundesrepublik Deutschland oder die Kompetenz des eigenen Bildungspersonals berufen sich die Betriebe dagegen nur in ganz geringem Umfang.

Die isolierte Betrachtung einzelner Legitimationsaspekte bzw. die additive Aneinanderreihung aller in den verschiedensten Schriften und Stellungnahmen auf der Unternehmensverbands- und Einzelunternehmensebene gemachten legitimierenden Aussagen gibt noch keinen Aufschluß über die Strategien der Legitimation betrieblicher Weiterbildungsziele. Diese werden erst durch die Analyse des Binnenverhältnisses der drei Legitimationsaspekte: Rechtfertigung, Begründung und Verbindlichkeitsbeschaffung transparent. Aufgrund der hier gewonnenen Ergebnisse lassen sich u.a. Angaben über die Gewichtung der einzelnen Aspekte sowie der logischen Konsistenz der legitimierenden Aussagen machen.

In bezug auf die Gewichtung der verschiedenen Legitimationsaspekte wurde bereits an anderer Stelle darauf hingewiesen, daß sowohl auf der Einzelunternehmensebene als auch auf der Unternehmensverbandsebene unterschiedliche Legitimationsaspekte privilegiert werden.

Auf der Verbandsebene (1) ist das Verhältnis der Legitima-

---

(1) berücksichtigt man alle unter dieser Kategorie analysierten Schriften

tionsaspekte zueinander - mit Ausnahme des Verfahrensaspektes - quantitativ ausgeglichen. Auf die Rechtfertigung der betrieblichen Weiterbildungsziele wird 45 mal, auf die Begründung 50 mal, auf die Anerkennung der Betriebe als Weiterbildungsträger 40 mal und auf die Verbindlichkeit der Zielentscheidungen 10 mal argumentativ eingegangen. Die geringe Bedeutung, die hier der Binnenlegitimation der Zielentscheidungen (d.h. der Legitimation den Beschäftigten gegenüber) beigemessen wird, kann darauf zurückgeführt werden, daß die Verbandsveröffentlichungen sich nicht an die Beschäftigten wenden, sondern an die allgemeine Öffentlichkeit bzw. an die Unternehmen.

Diese quantitative Ausgewogenheit läßt sich nicht mehr feststellen, wenn man die Verbandsschriften jeweils nach ihren Zielgruppen getrennt analysiert. Bei den Veröffentlichungen, die sich an die allgemeine Öffentlichkeit richten, dominieren dann eindeutig Aussagen, die sich auf die Betriebe als Weiterbildungsinstanz beziehen. Bei den Empfehlungen an die Unternehmen zur Entwicklung eigener Weiterbildungsprogramme stehen dagegen die Zielbegründungen - und mit einigem Abstand - die rechtfertigenden Aussagen im Vordergrund.

Das quantitative Verhältnis der Legitimationsaspekte auf der Einzelunternehmensebene wird geprägt durch die Dominanz der angeführten Begründungen. Auf diese entfallen allein 129 Aussagen, während die Zahl der Aussagen bezüglich der anderen drei Aspekte jeweils zwischen 29 und 37 Nennungen beträgt.

Überprüft man die beiden oben beschriebenen Legitimationsstrukturen auf ihre logische Konsistenz hin, so ergibt sich auf der Einzelunternehmensebene eine weitgehende Stimmigkeit bei den legitimierenden Aussagen. Die hier verwendete Argumentationskette läßt sich als "Pragmatismus-Syndrom"

charakterisieren. Die Ziele, die die Betriebe mit ihrer Weiterbildungsarbeit verfolgen, werden einseitig im Hinblick auf den Nutzen für den jeweiligen Betrieb legitimiert. So werden vor allem

zur Rechtfertigung: ökonomisch-technische Orientierungen,
zum Nachweis der Zweckmäßigkeit der Weiterbildungsmaßnahmen: betriebsbezogene Begründungen,
zur Verbindlichkeitsbeschaffung der Zielentscheidungen: Verfahren, die sich auf die formelle Entscheidungsinstanz innerbetrieblicher Stellen beziehen und
zur Anerkennung der Betriebe als Weiterbildungsträger: die Pragmatik der betrieblichen Weiterbildungsarbeit

angesprochen. Die Betriebe verfolgen somit eine betriebspolitische Legitimationsstrategie.

Die Charakterisierung der legitimationswirksamen Argumente auf der Einzelunternehmensebene als Pragmatismus-Syndrom gilt auch - allerdings mit anderer Zielrichtung - für die entsprechenden Aussagen auf der Unternehmensverbandsebene. Es werden hier jedoch - je nach dem spezifischen Adressatenkreis der Veröffentlichungen - zwei verschiedene Legitimationsstrategien verwendet, die jeweils für sich genommen, wiederum stimmig in ihrer Argumentation sind.

Die Stellungnahmen, die für die Auseinandersetzung mit anderen gesellschaftlichen Gruppen bzw. für die allgemeine Öffentlichkeit gedacht sind, sind gesellschaftspolitischer Natur, d.h. es überwiegen solche Aussagen, die die Betriebe als Weiterbildungsträger legitimieren bzw. die deren Ziele als gesellschaftlich relevant ausweisen. Dadurch soll die Weiterbildungsarbeit der Betriebe nach außen hin (gegenüber der Gesellschaft) legitimiert und gegen staatliche Eingriffe oder Kritik von anderen gesellschaftlichen Gruppen abgesichert werden. Dies betrifft vor allem den Verweis auf die gesellschaftliche Verfaßtheit der Bundesrepublik Deutsch-

land (insbesondere auf das Pluralismus- bzw. Subsidiaritätsprinzip). Dieser soll den Status quo im Weiterbildungsbereich als ein Produkt demokratischer Prozesse legitimieren.

Die in den Empfehlungen für die Unternehmen zur Entwicklung eigener Weiterbildungsprogramme verfolgte Legitimationsstrategie dagegen ist mit der auf der Einzelunternehmensebene vorgefundenen betriebspolitischen Argumentationsweise identisch. Im Vordergrund stehen hier wiederum Hinweise auf den Nutzen der Weiterbildung für die einzelnen Unternehmen.

Das Pragmatismus-Syndrom zeigt sich somit auf zwei Ebenen, zum einen auf der Ebene der konkreten Weiterbildungsarbeit der Unternehmen und zum anderen auf der Ebene der Diskussion über betriebliche Weiterbildungsarbeit (Metaebene).

Was DAHRENDORF (vgl. DAHRENDORF 1975, S. 9) im Hinblick auf die Funktion von Parteiprogrammen konstatiert, gilt in gewisser Weise auch für die Stellungnahmen, die den offiziellen Standort der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände in Fragen der Weiterbildung dokumentieren sollen, sie sind eher für Akademiegespräche bzw. öffentliche Diskussionen als für die tägliche Weiterbildungsarbeit gedacht. Der instrumentelle Charakter der betrieblichen Weiterbildung wird damit offenkundig. Sie dient zum einen der Verwirklichung der betriebsspezifischen Ziele und zum anderen der gesellschaftlichen Absicherung dieser Ziele.

Die Frage der Legitimationsstruktur betrieblicher Weiterbildungsziele bzw. der Konsistenz der legitimierenden Aussagen war Gegenstand der analyseleitenden Hypothese, nach der die betrieblichen Weiterbildungsziele in der Wirtschaft unter verschiedenen Hinsichten legitimiert werden, wobei auf der Verbandsebene eher versucht wird, die in den Betrieben verfolgten Weiterbildungsziele zu rechtfertigen und die

Betriebe als Weiterbildungsinstanz nach außen hin zu legitimieren, während auf der Einzelunternehmensebene die Zielbegründungen sowie die Anerkennungsbeschaffung für die getroffenen Zielentscheidungen bei den Beschäftigten dominieren.(Hypothese I b, S. 134)

Aufgrund der oben explizierten Analyseergebnisse muß diese Hypothese unter zwei Hinsichten modifiziert werden. Einmal stellen die Verbandsschriften keine Einheit dar. Sie divergieren jeweils nach ihrem Adressatenkreis intentional-inhaltlich. Die Verbandsempfehlungen für die Unternehmen stimmen dabei im wesentlichen mit den Aussagen der befragten Weiterbildungsreferenten überein. Zum anderen wird auf der Verbandsebene - repräsentiert durch diejenigen Stellungnahmen, die sich an die allgemeine Öffentlichkeit richten, - die Außenlegitimation primär über die Anerkennungsbeschaffung für die Betriebe als Weiterbildungsinstanz geleistet. Rechtfertigende Argumente folgen mit Abstand an zweiter Stelle.

Die geringe Bedeutung, die auf Verbandsseite - insbesondere aber auch auf der Einzelunternehmensebene - der Rechtfertigung beigemessen wird, zeigt, daß man sich in der Wirtschaft mit dem eigenen Handeln nicht auf der Theorieebene auseinandersetzt. Ihre "Rechtfertigungsmuster" entstammen vielmehr dem praktischen Handlungsvollzug und besitzen die Qualität von Begründungen (Zweck-Mittel-Relationen). Die Ursache hierfür liegt in der Verfaßtheit unseres Wirtschaftssystems. Das einzelne Unternehmen verfolgt keine eigentlich pädagogischen Ziele. Diese sind vielmehr nur Mittel zur Gewinnerzielung.

Mit der mangelnden Transparenz der normativen Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildungsziele wird die von KÜNZLI (vgl. KÜNZLI 1975 a,S. 14) geforderte Bereinigung von Inter-

essenkollisionen durch Interessenkritik unterlaufen. Diese kann so lange nicht geleistet werden, wie nicht die Betriebe ihren normativen Bezugsrahmen für Entscheidungen im Weiterbildungsbereich aufdecken. Hier entsteht der Verdacht, daß durch bewußte Enthaltsamkeit eine Interessenkritik vermieden werden soll.

Neben den bereits oben angesprochenen Funktionen der durchgeführten Legitimationsanalyse hatte diese auch die Aufgabe, die z.T. leerformelhaften Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung zu konkretisieren, indem sie durch Offenlegung der angewendeten Auswahlkriterien die Vielzahl der potentiellen Weiterbildungsziele auf die eigentlichen Ziele reduziert. Ein besonderes Problem stellten in diesem Zusammenhang die Ziele im individuellen und universellen Interessenrahmen auf der Unternehmensverbandsebene dar. Einerseits wurden diese sehr häufig genannt, andererseits waren sie jedoch so allgemein formuliert und wurden überwiegend in Verbindung mit partikularen Zielen genannt, so daß ihre Intention nicht eindeutig identifizierbar war.

Stellt man beispielsweise die "Ziele im individuellen Interessenrahmen" den sie legitimierenden Aussagen gegenüber, so fällt auf, daß es weitgehend an Stimmigkeit zwischen Ziel- und Legitimationsaussagen fehlt. Ziele wie "Selbstverwirklichung", "sich selbst in seiner Umwelt zu verstehen" oder "Eigenständigkeit und Konfliktfähigkeit zu erlangen" (vgl. S. 172 f.) wären hier eigentlich zu legitimieren im Rückgriff auf primär "idealistisch-anthropologische Orientierungen", auf Begründungen, die in der Person des Beschäftigten liegen, sowie auf Verfahren zur Verbindlichkeitsbeschaffung von Zielentscheidungen, die den Beschäftigten in den Entscheidungsprozeß mit einbeziehen; also letztlich durch ein Konzept, das Selbstbestimmung ermöglicht. Denn "Selbstbestimmung kann nur durch Selbstbestimmung erworben

werden." (SCHIEFELE 1972, S. 40)

Die hier exemplarisch genannten Ziele werden jedoch kaum im Hinblick auf ihre Ansprüche inhaltlich begründet und gerechtfertigt. Die inhaltliche Legitimation, soweit diese überhaupt in den an die allgemeine Öffentlichkeit gerichteten Verbandsschriften thematisiert werden, rekurriert unter dem Rechtfertigungsaspekt auf "politische Orientierungen" und unter dem Begründungsaspekt auf sechs verschiedene Kategorien. Verfahren der Binnenlegitimation von Zielentscheidungen werden so gut wie gar nicht angesprochen. Aus dieser Gegenüberstellung von Zielaussagen und legitimierenden Aussagen kann deshalb geschlossen werden, daß es im Fall der "Ziele im individuellen Interessenrahmen" nicht um die intellektuelle und emotionale Entfaltung des einzelnen Beschäftigten unabhängig von utilitaristischen Erwägungen geht, sondern darum, über die Weiterbildung der Beschäftigten gesellschaftspolitische Ziele zu erreichen.

Ähnlich verhält es sich mit den "Zielen im universellen Interessenrahmen". Auch ihnen fehlt das entsprechende Pendant auf der Legitimationsseite. Sie werden ebenfalls durch die partikularen Interessen der Wirtschaft determiniert. Bei den Zielaussagen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände handelt es sich somit um die wahren Interessen verschleiernde (ideologische) Aussagen.

Anders als auf der Unternehmensverbandsebene zeichnen sich die in den einzelnen Unternehmen vertretenen Weiterbildungsziele sowie deren legitimierende Aussagen insgesamt durch Stimmigkeit aus. Den eindeutig dominierenden "Zielen im partikularen Interessenrahmen" mit dem Schwerpunkt "Verhaltenslernen" stehen Argumente gegenüber, die die betriebliche Weiterbildungsarbeit unter diesem Anspruch legitimiert. Unter dem Rechtfertigungsaspekt wird überwiegend auf "ökono-

misch-technische Orientierungen" und unter dem Begründungsaspekt primär auf das "Betriebssystem" verwiesen, wobei bei der letzten Kategorie insbesondere die Verbesserung der sozialen Infrastruktur der Betriebe betont wird. Die Verbindlichkeit für die getroffenen Zielentscheidungen wird zudem über die Verfahrenslegitimation hergestellt und im Hinblick auf die Anerkennung der Betriebe als Weiterbildungsträger steht die Pragmatik der betrieblichen Weiterbildungsarbeit im Vordergrund. Die Konsistenz der Aussagen, die bereits innerhalb der legitimierenden Argumentationskette festgestellt wurde, läßt sich hier somit auch zwischen Ziel- und Legitimationsaussagen nachweisen.

## 6. Aussagen zum Geltungsanspruch betrieblicher Weiterbildungsziele

Mit dem Begriff "Geltungsanspruch" werden in zusammenfassender Weise die Adressaten der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen bezeichnet. Wer von den Beschäftigten zu diesem Kreis zählt und wie die Entscheidung für bzw. gegen die Weiterbildung einzelner Beschäftigter von den Betrieben bzw. von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände gerechtfertigt, begründet und wie ihr Anerkennung verschafft wird, sollte hier - wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln - in analoger Weise analysiert werden. Bei der Anwendung des Analyserasters zeigte es sich jedoch, daß aufgrund der im verwendeten Analysematerial vorgefundenen Aussagen zwar eine Identifizierung der Zielgruppen der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen anhand der in Abschnitt 3.3.1 entwickelten Analysekategorien möglich ist, daß aber die im Hinblick auf die Zielgruppenauswahl verwendeten Legitimationsmuster nicht analysiert werden können, da entsprechende detaillierte Aussagen fehlen. Die Legitimation des jeweiligen Zielgeltungsanspruchs wird in der Regel nicht explizit ausgewiesen. Sie geht in der allgemeinen Legitimation der Weiterbildungsziele auf. Dieses Problem kann deshalb im folgenden nur fragmentarisch angesprochen werden.

### 6.1 Zur Zielgruppendefinition auf der Unternehmensverbandsebene

Die Aussagen auf der Unternehmensverbandsebene zum Adressatenkreis der betrieblichen Weiterbildung sind gekennzeichnet durch die überragende Dominanz des Kriteriums "Gesamtheit der Beschäftigten".

Wenn in Zusammenhang mit den Weiterbildungszielen deren Gel-

tungsanspruch thematisiert wird, dann sind meistens "die Menschen", "der einzelne", "der erwachsene Mensch", "der Erwachsene", "jeder", "der Mitarbeiter im Betrieb", "die Menschen im Unternehmen", "alle Beschäftigten" oder "die dem jeweiligen Vorgesetzten unmittelbar Unterstellten" angesprochen (1). Es wird also eine Vielzahl von Begriffen zur Beschreibung des Adressatenkreises verwendet, die jedoch alle in dem Punkt übereinstimmen, daß sie sich an die "Gesamtheit der Beschäftigten" wenden.

Eine Eingrenzung der Zielgruppen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen wird immer dann vorgenommen, wenn es konkret um die Entwicklung betrieblicher Weiterbildungsprogramme geht. Dementsprechend sind solche Aussagen auch nur in den Verbandsempfehlungen zur Durchführung innerbetrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen zu finden. Als Zielgruppen werden in diesem Zusammenhang genannt: Beschäftigte mit Führungsfunktion, Nachwuchskräfte und Beschäftigte mit ad hoc festgestellten Qualifikationsdefiziten die sich "aus den Ermittlungen über den Nachholbedarf des einzelnen" (Ausschuß o.J., S. 5) bzw. aus der Tatsache ergeben, daß sich "insbesondere ältere Mitarbeiter schwer in den immer wieder sich ändernden Arbeitsgegebenheiten zurecht (finden, der Verf.). Ihnen droht der betriebliche und soziale Abstieg. Durch Schulungsmaßnahmen und Bildungshilfen kann diese Gefahr gemindert werden." (Ebd. S. 4)

Neben diesen differenzierten Zielgruppenangaben, die allerdings quantitativ nicht ins Gewicht fallen (2), wird der

---

(1) Begriffe, die als Zielgruppe die "Gesamtheit der Beschäftigten" beschreiben, sind ohne Ausnahme in allen analysierten Schriften enthalten und sie kommen zudem so häufig vor - 52 von insgesamt 69 Nennungen -, daß hier auf eine genaue Quellenangabe verzichtet werden soll.

(2) Auf sie entfallen acht von insgesamt 69 Nennungen.

Adressatenkreis der betrieblichen Weiterbildung außerdem in einigen Aussagen mit "Mitarbeiter und Führungskräfte" beschrieben (1). Diese Unterscheidung, die sowohl den überwiegend verwendeten Zielgruppenbezeichnungen, die alle die Gesamtheit der Beschäftigten ansprechen, widerspricht, als auch nicht als Terminus technicus betrieblicher Personalstatistiken ausgewiesen ist, weist durch die besondere Hervorhebung einer einzelnen Beschäftigtengruppe, deren Mitgliedern eine bestimmte betriebliche Funktion gemeinsam ist, auf den inhaltlichen Schwerpunkt betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen hin bzw. legt den Schluß nahe, daß doch nicht alle Beschäftigten in gleicher Weise angesprochen werden.

## 6.2 Zur Zielgruppendefinition auf der Einzelunternehmensebene

Im Vordergrund der Zielgruppenabgrenzung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen auf der Einzelunternehmensebene stehen die Kategorien "Gesamtheit der Beschäftigten" und "Beschäftigte mit bestimmten betrieblichen Funktionen". Die zwei weiteren zur Zielgruppenanalyse herangezogenen Kategorien "Nachwuchskräfte" und "Beschäftigte mit ad hoc festgestellten Qualifikationsdefiziten" spielen, wie schon auf der Unternehmensverbandsebene, nur eine untergeordnete Rolle. Die vermeintliche Vernachlässigung dieser beiden Kategorien läßt sich damit erklären, daß die Betriebe zum einen zu den Schulungsmaßnahmen für Führungskräfte auch die Vorbereitungsmaßnahmen zur Übernahme von Führungsaufgaben zählen, so daß sehr oft die Nachwuchskräfteschulung unter dem Stich-

---

(1) Vgl. BDA 1975 a, S. 82; BDA 1975 b, S. 13
Ausschuß o.J. S. 1 u. 2; BDA 1974, S. 5 u. 9;

wort Führungskräftetraining firmiert, und zum anderen daß die Weiterbildung der Beschäftigten generell als Problemlösungsmaßnahme verstanden wird und von daher Weiterbildungsmaßnahmen immer durch Qualifikationsdefizite auf seiten der Beschäftigten bedingt sind.

Im Hinblick auf die Kategorie "Gesamtheit der Beschäftigten" wird immer wieder darauf verwiesen, daß

- eine Erweiterung des Fachwissens aller Beschäftigten angestrebt wird (Unternehmen D),
- alle Beschäftigten qualifiziert werden sollen (Unternehmen B),
- der Beschäftigte in seiner Arbeit effizienter wird (Unternehmen E und J),
- das Bildungsprogramm allen zugänglich ist (Unternehmen A, C, F und G),
- die Teilnehmer an den betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen aus allen Betriebsbereichen kommen (Unternehmen H).

Die Legitimation für diesen uneingeschränkten Geltungsanspruch wird exemplarisch im Unternehmen B formuliert. "Die Erhaltung und Förderung der qualitativen und quantitativen Leistungsfähigkeit aller Mitarbeiter des gesamten Unternehmens N.N. wird damit zum Hauptgegenstand der Weiterbildung." (Unternehmen B)

Die unter dieser Prämisse gewährte Offenheit betrieblicher Weiterbildungsprogramme bedeutet für die Beschäftigten in einigen Unternehmen zugleich auch die Pflicht zur Weiterbildung, worauf besonders der Weiterbildungsreferent im Unternehmen A hinweist. "Das andere ist, daß wir alle Mitarbeiter - wir geben ungefähr 3000 Bildungsprogramme raus, es bekommt also fast jeder eins - erinnern: Du, hier ist auch eine Chance, Weiterbildung zu machen; es ist auch Deine Pflicht.

Das steht auch in unseren Führungsgrundsätzen drin, daß der Mitarbeiter die Pflicht hat, sich weiterzubilden." (Unternehmen A)

Die Einsicht in die Notwendigkeit von permanenter Weiterbildung den Beschäftigten zu vermitteln, wird als Aufgabe des Vorgesetzten gesehen. "Hieraus erwächst jedem Vorgesetzten die verpflichtende Aufgabe, den Weiterbildungs-Gedanken jedem Mitarbeiter nahezubringen." (Führungsrichtlinien des Unternehmens C) Diese haben darüber hinaus Sorge zu tragen, daß die ihnen unterstellten Beschäftigten fachlich qualifiziert und ihrer Führungsaufgabe gewachsen sind (1). Die Wahrnehmung dieser Aufgabe durch die Vorgesetzten setzt jedoch voraus, daß diese selbst gegenüber der Forderung nach Weiterbildung aufgeschlossen sind. An dieser Einsicht scheint es jedoch, wie verschiedene Aussagen andeuten, einigen Vorgesetzten zu fehlen.

Der den betrieblichen Weiterbildungszielen zunächst uneingeschränkt attestierte universelle Geltungsanspruch wird von den betrieblichen Weiterbildungsreferenten allerdings wieder relativiert, indem dieser nur für bestimmte Teile des Weiterbildungsprogramms beansprucht wird. Im Unternehmen D sind es beispielsweise nur Fremdsprachenkurse, zu denen sich jeder anmelden kann. An den übrigen Veranstaltungen können die Beschäftigten nur auf Einladung teilnehmen.

"Vielleicht ganz wichtig für Sie zu wissen, daß wir gezielt einladen. Wir geben also die Programme nicht raus ... und sagen, was möchtet Ihr, sondern ganz extrem kann

---

(1) Vgl. die Führungsrichtlinien im Unternehmen A. In diese Richtung äußerte sich auch ein Großteil der befragten Weiterbildungsreferenten, die ebenfalls im Vorgesetzten den Hauptverantwortlichen für die Weiterbildung der Beschäftigten sehen. Entsprechende Meinungen vertraten die Weiterbildungsreferenten in den Unternehmen A, B, E, F und G.

es mal passieren, daß die Geschäftsleitung die Teilnehmerliste haben will - ich habe eine Weiterbildungskartei, da kann man ersehen, wer zu den Managementseminaren routinemäßig eingeladen wird - ... Jetzt haben wir z.B. einen Kurs in Verhandlungs- und Argumentationstraining für alle unsere Führungskräfte, Projektleiter und Kommissionsführer und in diesem Fall hat die Geschäftsleitung gesagt, nicht durch die ganze Reihe unserer Führungskräfte - das sind etwa 180 - gehen wir durch, sondern wir schauen, ob irgendwelche Leute dabei sind, die ein Verhandlungs- und Argumentationstraining nicht unbedingt notwendig haben. Und da sich also die Geschäftsleitung selbst damit befaßt und hat zu mir gesagt, zeigen Sie uns mal Ihre Liste und dann wollen wir schauen, ob wir einverstanden sind. Und genauso geht es beim Redetrainingsseminar, wo wir auch gezielt einladen, wo zwar Anmeldungen kommen können, wo ich aber mich mit meinem Vorgesetzten abstimmen muß, ob wir die Leute reinnehmen und wieviel Seminare wir davon durchführen. Es kann mir also passieren, daß mir eine Liste von Leuten für zwei oder drei Seminare auf ein Seminar zusammengestrichen wird, weil es heißt, nur die haben es nötig." (Unternehmen D)

In den anderen untersuchten Unternehmen sind zwar diese "offenen" Programme (d.h. die allen zugänglichen Veranstaltungen) z.T. umfangreicher, die Dualität von offenen und geschlossenen Veranstaltungen mit einer rigiden Teilnahmeregelung für die geschlossenen Veranstaltungen ist jedoch für alle betrieblichen Weiterbildungsprogramme charakteristisch.

Bei den geschlossenen Veranstaltungen handelt es sich in der Regel um Weiterbildungsmaßnahmen, für die eine dringende betriebliche Notwendigkeit besteht. Sie werden deshalb auch während der Arbeitszeit veranstaltet. Die offenen Veranstaltungen dagegen stehen nicht in einem zwingenden Zusammenhang

mit den Aufgaben des Unternehmens (allerdings auch nicht in Widerspruch zu diesen) und werden nach der Arbeitszeit durchgeführt. Den thematischen Schwerpunkt dieser Veranstaltungen bilden in der Regel Inhalte, wie man sie beispielsweise aus dem traditionellen Weiterbildungsangebot der Volkshochschulen kennt, bzw. die Überblickswissen hinsichtlich der jeweiligen betrieblichen Gegebenheiten vermitteln.

Sehr eindeutig sind diese beiden Programmtypen in den Richtlinien zur betrieblichen Berufsbildung im Unternehmen J definiert. Dort heißt es u.a.:

"Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung finden innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit statt.

- Innerhalb der Arbeitszeit finden solche Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung statt, für die eine unmittelbare betriebliche Notwendigkeit und Dringlichkeit besteht und die als konzentrierte Schulungsmaßnahmen mehrere Tage, Wochen oder gar Monate erfordern. Der Antrag auf Teilnahme ist über den Vorgesetzten bzw. die zuständige Dienststelle zu stellen.
- Überwiegend außerhalb der Dienstzeit werden jene Weiterbildungsmaßnahmen angeboten, die zwar in einem thematischen, jedoch keinem zwingenden Zusammenhang zu den Aufgaben des Unternehmens stehen und für die das Unternehmen eine entsprechende Eigeninitiative des Mitarbeiters erwartet. Diese Maßnahmen stehen allen Mitarbeitern zur Verfügung, soweit diese die erforderten Voraussetzungen hinsichtlich Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten besitzen." (Unternehmen J)

Neben den hier angesprochenen Unterscheidungskriterien zwischen offenen und geschlossenen betrieblichen Weiterbildungsprogrammen gibt es noch ein weiteres Differenzierungsmerkmal. Konstituierend für die geschlossenen Weiterbildungsveranstaltungen ist der erhobene Bildungsbedarf des Betriebes,

den es mit Hilfe einer bestimmten Gruppe von Beschäftigten zu befriedigen gilt. Die Entscheidung, einen bestimmten betrieblichen Bildungsbedarf zu decken, impliziert zugleich die Entscheidung für eine bestimmte Zielgruppe. Der Primat der Bildungsinhalte wurde beispielsweise in dem Gespräch mit dem Weiterbildungsreferenten im Unternehmen F deutlich artikuliert. "Unsere Weiterbildungsmaßnahmen sind in der Regel nur bestimmten Mitarbeitergruppen zugänglich. Nämlich, wo der Bedarf da ist und zwar der, den wir auch befriedigen wollen. Also wenn z.B. jemand Englisch lernen will, um dann seine nächste Urlaubsreise etwas interessanter zu gestalten, dann soll er zur Volkshochschule gehen, nicht." (Unternehmen F)

Ähnlich äußerte sich auch der Weiterbildungsreferent im Unternehmen C. Auf die Frage, welche Beschäftigtengruppen durch Weiterbildungsmaßnahmen angesprochen werden, wurde geantwortet: "Konkret nach Thematik, nur Ingenieure, Konstrukteure, Techniker, Sekretärinnen, nur Führungskräfte, wenn es um Führungsfragen geht oder Betriebsleiter, wenn es um produktionstechnische Dinge geht. Also immer ganz konkret nach Thema." (Unternehmen C)

Bei den offenen Veranstaltungen dagegen sind die zu vermittelnden Inhalte in gewisser Weise beliebig (sie dürfen nur nicht dem Betriebsinteresse widersprechen). Man will hier im Sinne von Sozialleistungen irgendetwas bildungsmäßig für die Beschäftigten tun. Daß dieses Weiterbildungsangebot keine Hilfe zur Selbstverwirklichung der Beschäftigten darstellt, ist bereits äußerlich ablesbar an dessen Dürftigkeit. Gleichwohl wird für den Weiterbildungsreferenten im Unternehmen H schon durch innerbetriebliche Fremdsprachenkurse "reine Selbstverwirklichung des Mitarbeiters betrieben." (Unternehmen H)

In dieser verkürzten Sicht von Selbstverwirklichung klingt

ein Stück Legitimation dafür an, daß man die eigene Weiterbildungsarbeit - trotz gegenteiliger Beteuerung - letztlich doch einseitig am Bildungsbedarf des Betriebes ausrichtet und damit die innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen nur bestimmten betrieblichen Funktionsgruppen zugute kommen.

"Es wäre schön, wenn sich alle diese Möglichkeiten gleichmäßig realisieren ließen, wenn man auf die Einzelinteressen des Mitarbeiters genauso eingehen könnte, wie auch auf die Gesamtbedürfnisse der ganzen Gesellschaft. Aber ich sehe, daß die Praxis vor allem auf die Anforderungen von der betrieblichen Sicht her abstellt, daß man also erst mal aus kostengünstigen oder aus wirtschaftlichen Gründen überhaupt darauf abstellt, ... welche Schulungsmaßnahmen notwendig und erforderlich sind. Es ist halt so, mit Sicherheit in der Praxis heute bei allen Unternehmen, daß mehr zielgerichtet auf das, was an Anforderungen besteht, als auf das, was man gerne erreichen möchte - wenn Sie so wollen, die Selbstverwirklichung des Mitarbeiters zu erreichen -, weitergebildet wird. Ist ein sehr schönes und lohnenswertes Ziel und jede Firma wird versuchen, jedes Unternehmen - auch unseres - wird versuchen, möglichst weitgehend die Selbstverwirklichung des Mitarbeiters zu erreichen und ihm Bildungsmöglichkeiten anzubieten, sich weiterzubilden." (Unternehmen H)

Das Schwergewicht der betrieblichen Weiterbildungsarbeit liegt also auf den betriebsnotwendigen, d.h. den nur bestimmten betrieblichen Funktionsträgern zugänglichen Veranstaltungen. Diese Veranstaltungen werden in den Unternehmen auch als das eigentliche Weiterbildungsprogramm angesehen (1).

---

(1) In den Gesprächen mit den betrieblichen Weiterbildungsreferenten wurden beispielsweise von diesen zunächst nur die geschlossenen Programme erwähnt und nur auf Nachfrage wurden auch die offenen Programme in die Diskussion mit einbezogen.

Die Dominanz der geschlossenen Weiterbildungsveranstaltungen zeigt sich auch in der Abgrenzung der Zielgruppen nach Trägern bestimmter innerbetrieblicher Funktionen. Die Kategorie "Beschäftigte mit bestimmten betrieblichen Funktionen" wurde auf der Einzelunternehmensebene häufiger genannt als die Kategorie "Gesamtheit der Beschäftigten". Dabei wurde teilweise sehr detailliert angegeben, um welche Funktionsträger es sich im einzelnen handelt. Beispielhaft ist hier die Aussage des Weiterbildungsreferenten im Unternehmen E.

> "Wir haben also eine Zielgruppe: die höheren Führungskräfte selbst, als nächste Zielgruppe: die mittleren Führungskräfte, als nächste Zielgruppe: die Nachwuchskräfte. Dann haben wir spezielle fachliche Zielgruppen, sagen wir mal, Sekretärinnen für Sekretärinnenkurse, Meister für Meisterkurse, Kontrolleure für Kontrolleurkurse, Lagerleiter für Lagerleiterkurse usw. ... Wir haben dann in der Lernstatt diese G'schichten, wo wir Gruppen aus Werkern im Betrieb wählen, und schließlich haben wir Auszubildendenseminare usw., so daß es sicherlich keine Veranstaltung gibt - außer den offen ausgeschriebenen Themen wie Lohnsteuerrecht oder sowas, die für alle Mitarbeiter da sind -, wo nicht immer der Teilnehmerkreis mehr oder weniger vorgegeben ist." (Unternehmen E)

Mit dieser Differenzierung des Adressatenkreises betrieblicher Weiterbildung nach betrieblichen Funktionsgruppen ist gleichzeitig auch eine Differenzierung der Weiterbildungsinhalte gegeben. "Je umfassender und je höher die Verantwortung in der 'Linie' ist, um so stärker werden neben den fachlichen und sachlichen die menschlichen, die sozialen und die politischen Anforderungen im Kanon der Stoffe beachtet; die Kategorien der Technik, der Wirtschaft und der Gesellschaft erhalten den ihnen gebührenden Vorrang in der

Managementbildung. Prinzipiell spiegeln die Stoffpläne der Erwachsenenbildung der Wirtschaft die funktionelle Gliederung der Wirtschaft und ihrer Betriebe wider." (ARLT 1969, S. 192)

Allgemein gilt nach Aussage des Weiterbildungsreferenten im Unternehmen C die Faustregel, daß den Führungskräften eher Aufstiegsbildung und den Beschäftigten mit Sachfunktionen eher Anpassungsbildung vermittelt wird.

Die genannten Funktionsgruppen werden nicht in gleichem Umfang weitergebildet. "Man muß das so sagen, je höher qualifiziert die Leute sind, um so höher kommen sie - was eigentlich idiotisch ist - in den Genuß der Weiterbildung." (Unternehmen A) Die Führungskräfte sind damit nicht nur im Hinblick auf die Qualität, sondern auch auf die Quantität der Weiterbildungsmaßnahmen privilegiert. In allen untersuchten Unternehmen ist der Anteil der Führungskräfte an der Gesamtzahl der Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen überproportional groß. Von den Weiterbildungsteilnehmern sind beispielsweise im Unternehmen A 50 %, im Unternehmen I 60 % und im Unternehmen D sogar 90 % Führungskräfte.

Die Abhängigkeit der Chance, weitergebildet zu werden, von der Stellung des Beschäftigten in der betrieblichen Hierarchie wird in anderen Untersuchungen bestätigt. Das Institut der deutschen Wirtschaft kam bei seiner Erhebung in bezug auf die Zielgruppen der betrieblichen Weiterbildung zu dem Ergebnis, daß die Unternehmen die Beschäftigten sehr unterschiedlich schulen. Nach Angaben der befragten Unternehmen werden häufig bzw. sehr häufig weitergebildet:

- ungelernte und angelernte Arbeiter zu 13 %
- Facharbeiter zu 23 %
- technische Angestellte zu 60 %
- kaufmännische Angestellte zu 55 % und
- Führungskräfte zu 74 % (vgl. THOLEN u.a. 1979, S. 208 f.).

Damit hat sich in den letzten Jahren hinsichtlich der Zielgruppen betrieblicher Weiterbildungsarbeit nichts geändert. Führungskräfte, technische und kaufmännische Angestellte wurden bereits bisher bevorzugt weitergebildet, während Facharbeiter und besonders un- und angelernte Arbeiter schon immer Stiefkinder der betrieblichen Weiterbildung waren (vgl. SASS u.a. 1974, S. 60 f.). Es "besteht eine Konzentration der Weiterbildungsförderung auf 'starke Gruppen' d.h. überwiegend bereits relativ hochqualifizierte betriebliche Schlüsselgruppen, bei denen gute Lernfähigkeit vorausgesetzt werden kann; dem entspricht eine Vernachlässigung 'schwacher Gruppen' wie angelernter Arbeitskräfte, Frauen, Gastarbeiter." (SASS u.a. 1974, S. 109)

Durch die Konzentration der Weiterbildungsarbeit auf bestimmte, bereits privilegierte Teilgruppen trägt diese zur Verstärkung bestehender Ungleichheiten bei. Die Chance, mit Hilfe der betrieblichen Weiterbildung beruflich aufzusteigen, bleibt in der Gruppe der weniger qualifizierten Arbeitskräfte nur einzelnen vorbehalten (vgl. WELTZ, zitiert in: Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlichter Legitimität 1974, S. 83).
Da klingt es schon zynisch, wenn aus den Ergebnissen der oben zitierten Zielgruppenanalyse des Instituts der deutschen Wirtschaft geschlossen wird, daß dieses Ergebnis die seit Jahren verbreitete These stützt, "daß nur diejenigen Erwachsenen sich für Weiterbildung interessieren, bei denen bereits früher eine Lern- und Weiterbildungsmotivation entwickelt wurde." (Informationen zur beruflichen Bildung 1979). Hier wird bewußt verschwiegen, was die Autoren der Untersuchung selbst feststellen, daß die Auswahl der Weiterbildungsteilnehmer primär durch betriebsinterne Stellen erfolgt, so daß sich die Beschäftigten von sich aus nur in be-

grenztem Umfang zur Teilnahme melden können (1).

In dieser Aussage zeigt sich wiederum die Strategie zur Abwehr potentieller Widerstände gegen die Autonomie der Betriebe in der betrieblichen Weiterbildung. Daß bestimmte Gruppen von Beschäftigten nicht weitergebildet werden, liegt, wie hier unterstellt wird, nicht an dem einzelnen Unternehmen, sondern an dem Desinteresse des Beschäftigten.

Die Dominanz der beiden Kategorien "Gesamtheit der Beschäftigten" und "Beschäftigte mit ad hoc festgestellten Qualifikationsdefiziten" legt die Schlußfolgerung nahe, daß die Zielgruppenabgrenzung in den einzelnen Unternehmen nicht widerspruchsfrei ist. Denn die Aussage der Weiterbildungsreferenten, die Weiterbildung der Betriebe orientiere sich am Bildungsbedarf bestimmter betrieblicher Funktionsgruppen, steht in einem gewissen Widerspruch zu der von demselben Personenkreis getroffenen Feststellung, die betrieblichen Weiterbildungsprogramme seien allen Beschäftigten zugänglich.

Diese gegensätzlichen Aussagen werden dadurch zu harmonisieren versucht, indem man zum einen auf den offenen Teil des Weiterbildungsprogramms verweist, an dessen Veranstaltungen jeder Interessierte teilnehmen kann, und zum anderen erklärt, daß die durch die betrieblichen Weiterbildungsmaßnah-

---

(1) Nach der Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft werden die Teilnehmer wie folgt ausgewählt: 1. Empfehlung durch Vorgesetzte (31 %), 2. Auswahl nach Bedarf (24 %), 3. Vorschlag der Personalabteilung (10 %), 4. Auswahl der Teilnehmer nach Leistung (9 %), 5. Auswahl durch den Vorschlag der Ausbildungsabteilung bzw. durch eine Schwachstellensituationsfeststellung (8 %), 6. Auswahl anhand einer speziellen Förderkartei. "Darüber hinaus wurde vor allem genannt, daß Weiterbildungsteilnehmer durch eigene Nennung bzw. eigene sachlich begründete Initiative als Weiterbildungsteilnehmer ermittelt werden." (THOLEN u.a. 1979, S. 147)

men angesprochenen Funktionsträger (je nach dem Bedarf des Betriebes) wechseln, so daß grundsätzlich auch bei den geschlossenen Weiterbildungsmaßnahmen alle Beschäftigten weitergebildet werden können.

Bei dieser Argumentation handelt es sich allerdings um eine ideologische Aussage, da sie nur formal und nicht intentional-inhaltlich der Wirklichkeit entspricht. Aufgrund des geringen Angebots an offenen Veranstaltungen sowie der Tatsache, daß diese weitgehend ohne Beteiligung der Betroffenen, d.h. ohne Berücksichtigung ihrer Interessen, zustande kommen einerseits und der bisher geübten Praxis, immer wieder die gleichen Funktionsgruppen (Führungskräfte) weiterzubilden, andererseits, stellt sich die Behauptung, betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen würden für alle Beschäftigten durchgeführt, selbst in Frage (1).

Der Universalität des Geltungsanspruchs betrieblicher Weiterbildungsziele, wie die unter der Kategorie "Gesamtheit der Beschäftigten" subsumierten Aussagen nahelegen, steht damit die Realität des partikularen Geltungsbereiches dieses Anspruchs in der konkreten Weiterbildungsarbeit der Betriebe gegenüber. Diese zeigt sich in zusammenfassender Weise

- in der begrenzten Information der Mitarbeiter über die innerbetrieblichen Weiterbildungsmöglichkeiten. Sehr oft wird das Weiterbildungsprogramm - sieht man von volkshochschulähnlichen Veranstaltungen ab - nur den Vorgesetzten zur Kenntnis gebracht, die dann ihre Mitarbeiter

---

(1) Die Aufforderung des Weiterbildungsreferenten im Unternehmen A an die Beschäftigten, von dem Weiterbildungsangebot des Betriebes Gebrauch zu machen: "Du, hier ist auch eine Chance Weiterbildung zu machen", klingt deshalb für den Großteil der Beschäftigten wie ein abgewandeltes Achternbuschzitat: "Du hast keine Chance, Dich betrieblich weiterzubilden, aber nutze sie."

informieren bzw. vorschlagen können;

- in der Teilnahmeregelung. Die Teilnehmer werden entweder vom Vorgesetzten bestimmt oder die Mitarbeiter können sich (soweit sie überhaupt das Angebot kennen) unter Zustimmung des Vorgesetzten, der Personalabteilung oder der Bildungsabteilung anmelden;
- in der Differenzierung betrieblicher Weiterbildungsprogramme in fachliche Weiterbildung für Mitarbeiter mit spezifischer Qualifikation bzw. bestimmten Aufgaben einerseits und Bildungsmaßnahmen für Führungskräfte andererseits;
- in der Privilegierung der Weiterbildung der Führungskräfte. Die intensive Förderung dieses Mitarbeiterkreises zeigt sich u.a. in der Differenzierung der betrieblichen Weiterbildungsprogramme in Programme für Führungskräfte und in Programme für "Mitarbeiter". Sie zeigt sich zudem auch in der großen Zahl der Veranstaltungen und in dem finanziellen Aufwand speziell für die Zielgruppe "Führungskräfte" (vgl. SASS u.a. 1974, S. 60). Trotz dieser Privilegierung sind jedoch rund 58 % der Führungskräfte der Meinung, es geschehe noch zu wenig (vgl. FAßBENDER 1977, S. 19).

Die betrieblich-fachliche Qualifizierung bestimmter Funktionsgruppen zielt auf eine verstärkte betriebszentrierte Arbeitsmarktsegmentation ab. "Teilarbeitsmärkte sind durch bestimmte Merkmale von Arbeitsplätzen oder Arbeitskräften abgegrenzte Struktureinheiten des Arbeitsmarktes, innerhalb derer die Allokation, Gratifizierung und Qualifizierung der Arbeitskräfte einer besonderen, mehr oder weniger stark institutionalisierten Regelung unterliegt." (SENGENBERGER 1979, S. 15) (1) Die durch die Segmentation für den einzel-

(1) Zum Aspekt der Arbeitsmarktsegmentation vgl. die Beiträge in: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 33 1977.

nen Beschäftigten gegebenen Zugangsbeschränkungen zu bestimmten Arbeitsplätzen wird durch die betriebliche Weiterbildungsstrategie nicht aufgehoben, sondern im Gegenteil noch verstärkt.

## 6.3 Unterschiedliche Zielgeltungsansprüche auf der Unternehmensverbands- bzw. Einzelunternehmensebene

Die Analyse des Adressatenkreises betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen wurde von der Hypothese geleitet, nach der "die Ziele der betrieblichen Weiterbildung auf der Unternehmensverbandsebene einen uneingeschränkten und auf der Einzelunternehmensebene einen eingeschränkten Geltungsanspruch haben." (Hypothese II a, S. 133)
Diese Hypothese wird durch die Analyseergebnisse bestätigt (1). Auf der Verbandsebene dominiert eindeutig die Dimension "uneingeschränkter Geltungsbereich", während auf der Einzelunternehmensebene die betrieblichen Weiterbildungsziele größtenteils nur für ganz bestimmte Gruppen von Beschäftigten Geltung haben (vgl. hierzu auch WITTWER 1976).

Eine Interpretation für diese unterschiedlichen Geltungsbereiche wurde bereits im Abschnitt 6.2 gegeben. Ein weiterer Erklärungsaspekt ergibt sich aufgrund der unterschiedlichen Funktionen der offiziellen Stellungnahmen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände einerseits und den Aussagen der Weiterbildungsreferenten in den Unternehmen andererseits. (vgl. S. 223 f, bzw. 301).Durch die Dominanz der Kategorie "Gesamtheit der Beschäftigten"mit der Implikation, die be-

(1) Auf die Hypothese II b (vgl.134) kann nicht bestätigend bzw. widerlegend eingegangen werden, da hierzu das Analysematerial nicht ausreicht (vgl. S. 308).

trieblichen Weiterbildungsveranstaltungen seien allen Beschäftigten zugänglich, will man auf Verbandsseite dokumentieren, daß die betrieblichen Weiterbildungsprogramme in ihren Ansprüchen auch den von der Wirtschaft selbst gesetzten Zielen des Weiterbildungsbereiches genügen, daß nämlich das Weiterbildungsangebot sich ausschließlich an der Nachfrage der Betroffenen zu orientieren hat und damit offen ist für jeden Weiterbildungswunsch (vgl. GÖBEL u.a. 1979, S. 74).

In der Differenzierung der Weiterbildungsmaßnahmen nach Funktionsgruppen in der Weiterbildungspraxis der Betriebe dagegen wird der betriebspolitische (pragmatische) Aspekt der Weiterbildungsarbeit deutlich. Die Beschäftigten werden einseitig in ihrer Rolle als Träger bestimmter Funktionen im Hinblick auf die Erfüllung des Betriebsziels gesehen. Wem welche Rolle zukommt, z.B. wer Innovationsentscheidungen und wer Routineentscheidungen zu treffen hat, ist genau geregelt, und "da die Innovationsentscheidungen fürs Management reserviert sind, bedarf es auf der Ebene der Routineentscheidungen nicht des Wissens, das die Verbindungen dieser Entscheidungen zu den Innovationsentscheidungen durchsichtig werden läßt. Dies gilt insbesondere für das Führungswissen, von dem auch die Zuweisung zu den innerbetrieblichen Positionen gesteuert wird." (DIECKMANN u.a. 1973, S. 70 f.)

Der Beschäftigte wird hier als ein Wesen begriffen, dessen Aufgabe es ist, "einen Beitrag zur Erhaltung des Gesamtsystems Gesellschaft zu leisten und zwar, bezogen auf das Subsystem Berufs- und Arbeitswelt, ausschließlich in der Form von disponiblen und mobilen Leistungen. Hiermit wird deutlich, daß der einzelne in den konkreten Situationen seines Lebens gerade nicht ernst genommen wird, daß vielmehr über ihn als Person hinweggegangen werden muß." (DÜRR 1973, S. 94)

Die implizite Trennung zwischen Person und Rolle beim Beschäftigten wird in den allgemeinen Grundsätzen zur Personalpolitik im Unternehmen D thematisiert. Die Personalentwicklung, zu deren wesentlichen Aufgaben die Qualifizierung der Beschäftigten gehört, wird dort als ein parmanenter Erziehungs- und Lernprozeß verstanden, der durch den einzelnen bzw. durch dessen Umgebung gefördert wie behindert werden kann. "Es ist entscheidend, daß die Entwicklung gemeinsam mit dem und nicht etwa nur für den Mitarbeiter erfolgt." (Allgemeine Grundsätze der Personalpolitik der N.N.-AG, S. 27) Diese für den einzelnen wie auch für die Wirtschaft selbst sehr wichtige Bildungsarbeit erfolgt jedoch nicht auf der Grundlage einer ausformulierten Theorie, wenngleich der Bezug zur Systemtheorie - allerdings in verkürzter Sicht (vgl.S.329 f) - sondern eher unter der Decke einer Leistungsideologie, die selbst theoretisch nicht hinterfragt, sondern als Selbstverständlichkeit behandelt wird." (DIECKMANN u.a. 1973, S. 71) (1)

Mit Hilfe der Leistungsideologie wird, wie DIECKMANN u.a. es formulieren, das innerbetriebliche Herrschaftsgefüge aufrechterhalten, so daß Kritik an dieser Leistungsideologie zugleich immer auch als Kritik am innerbetrieblichen Herrschaftsgefüge verstanden wird (vgl. DIECKMANN u.a. 1973, S. 71).

Daß das "Leistungsprinzip", d.h. die Abhängigkeit von Status, Einkommen und Prestige von der beruflichen Leistung, eine Fiktion ist, hat u.a. OFFE aufgezeigt (vgl. OFFE 1970). In der produzierenden Wirtschaft ist der Leistende selbst nicht der zentrale Bezugs- und Bewertungspunkt des "Output" (vgl. SCHIEFELE u.a. 1979, S. 3). Aus dieser Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit folgert EIGLER: "In dem Ma-

---

(1) Dieses Theoriedefizit der betrieblichen Weiterbildung wird auch von der Wirtschaft selbst eingestanden (vgl. ARLT 1978, S. 699).

ße, wie das Leistungsprinzip dort, wo es praktiziert werden sollte, inpraktikabel wird, gewinnt das Erziehungswesen an Bedeutung, nämlich als Hilfskonstruktion zur Aufrechterhaltung des Leistungsprinzips." (EIGLER, zitiert in: SCHIEFELE u.a. 1979, S. 3) (1)

Der sich bei der Analyse des Zielgeltungsanspruchs betrieblicher Weiterbildungsarbeit wiederum abzeichnende Primat des Betriebsinteresses ist Teil einer Strategie zur autonomen Gestaltung betrieblich-sozialer Strukturen. Welche Funktion hier der Weiterbildung zukommt, soll in Kapitel 7 abschließend angedeutet werden.

(1) Zur Leistungsproblematik in unserer Gesellschaft vgl. unter zusammenfassender Hinsicht, BOLTE 1979

## 7. Die Bedeutung der Weiterbildung im Hinblick auf die Gestaltung betrieblich-sozialer Strukturen

### 7.1 Wirtschaft als halboffenes Subsystem der Gesellschaft

Mit der Durchführung innerbetrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen werden, das ergaben die Einzelanalysen der Zieldimensionen der betrieblichen Weiterbildungsarbeit sowie ihrer Legitimierung, eindeutig betriebspolitische Ziele verfolgt. Das von GEIßLER als charakteristisch für die betriebliche Weiterbildungsarbeit genannte Kriterium der Orientierung an einzelbetrieblichen Interessen (vgl. S. 33) wurde hier bestätigt. Die institutionalisierte betriebliche Weiterbildung, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland betrieben wird, umfaßt damit die außerhalb des Arbeitsvollzuges in der Verantwortung der Betriebe organisierten Bildungsmaßnahmen, die nicht Teil der beruflichen Erstausbildung sind und die sich an den Bedingungsfaktoren des privatwirtschaftlich organisierten Produktionsprozesses orientieren.

Im Hinblick auf die Zieldimension der betrieblichen Weiterbildung zeigte sich dieser Sachverhalt in der Dominanz der partikularen Interessen der Wirtschaft bzw. in dem auf bestimmte betriebliche Funktionsträgergruppen eingeschränkten Zielgeltungsanspruch. Diese Akzentuierung wurde bestätigt durch die legitimierenden Zielaussagen, die in der Legitimationskette konvergierten:

- Rechtfertigung: "ökonomisch-technische Orientierungen"
- Begründung: "Begründungen, die sich auf das Betriebssystem beziehen"
- Verbindlichkeit der Weiterbildungsziele: "Legitimation durch Verfahren"
- Anerkennung der Betriebe als Weiterbildungsinstanz: "Prag-

matik der betrieblichen Weiterbildungsarbeit".
In einem Teil der Verbandsschriften wurde dabei versucht, diese Ziele gesellschaftlich abzusichern, indem die eigenen Interessen als gesellschaftliche Interessen interpretiert werden (1).

Mit der selektiven Weiterbildung der Beschäftigten setzt man sich über den einzelnen hinweg, "der in einer konkreten Um- und Mitwelt steht, der hier und jetzt auf pädagogische Hilfen angewiesen ist." (ZABECK 1972, S. 579) (2) Der Beschäftigte wird hier einseitig "in seiner Rolle als Funktionsträger zur Aufrechterhaltung der Leistungsfähigkeit des gesamtgesellschaftlichen Systems und seiner Subsysteme" (DÜRR 1973, S. 94) gesehen. Die Persönlichkeit des Beschäftigten als Träger verschiedener Rollen wird damit sehr stark durch die betrieblichen Rollen geprägt. Da jedoch die Art der Rolle für die Persönlichkeitsentfaltung entscheidend ist, stellt sich die Frage, ob die dem Beschäftigten

---

(1) Diese partikulare Ausrichtung der konkreten Weiterbildungsmaßnahmen der Betriebe läßt sich auch nicht durch anderslautende Aussagen von Verbandsseite widerlegen. Die nachstehende Stellungnahme von SCHLAFFKE beispielsweise wird durch eine Untersuchung aus dem eigenen Haus widerlegt (vgl. THOLEN 1979). "Natürlich wäre es einseitig und verfehlt, Bildung und Weiterbildung nur unter dem Gesichtspunkt des Produktionsfaktors zu sehen. Die Fortbildung ist ein Teilaspekt des allgemeinen verfassungsmäßig gesicherten Bildungsanspruchs jedes einzelnen. Das Grundrecht auf Bildung hört nicht auf, wenn man in das Beschäftigungssystem eintritt. Auch Aus- und Weiterbildung darf nicht einseitig fachlich definiert werden. Gesellschaftspolitisches Wissen ist heute für einen jeden verantwortlich Tätigen notwendig, um die vielfältigen Probleme der Industriegesellschaft bewältigen zu können." (SCHLAFFKE 1976, S. 2)

(2) Der Vorwurf, den ZABECK dem neomarxistischen Ansatz in der Erziehungswissenschaft macht, daß dieser u.a. "im Pragmatischen mit der Bindung an ein gesellschaftspolitisches Anliegen über den einzelnen hinweggeht", gilt hier im Hinblick auf die an Partikularinteressen orientierte Weiterbildungsarbeit der Betriebe.

zugewiesenen Rollen Vor- oder Nachteile in bezug auf seine Persönlichkeitsentfaltung bringen (vgl. FREYER 1973, S. 63), bzw. welche Möglichkeiten er hat, Rollen, die ihn seiner Meinung nach bei der Persönlichkeitsentfaltung behindern, nicht zu übernehmen.

In der Legitimierung der betrieblichen Weiterbildung als Qualifizierung des Beschäftigten zur Leistung eines bestimmten Beitrages in seinem Funktionsbereich, in Betrieb und in der Gesellschaft deutet sich eine systemtheoretische Interpretation der Gesellschaft und ihres Subsystems Berufs- und Arbeitswelt an.

Die vertikale Durchlässigkeit innerhalb des Systemmodells, beispielsweise im Hinblick auf die Forderungen des gesellschaftlichen Systems an den Betrieb, ist allerdings eingeschränkt. "Je schärfer das Betriebssystem gegenüber den Supersystemen abgegrenzt ist ..., desto originaler und wirksamer ist die Betriebserziehung." (FREYER 1973, S. 69) Der Betrieb bzw. die Wirtschaft versteht sich als ein halboffenes Subsystem, das zwar nach außen hin bewußt Einfluß ausüben, sich jedoch von dort nicht beeinflussen lassen will.

In diesem Sinn versuchen die Unternehmen, über das "Pluralismus-Argument" ihre Weiterbildungsarbeit gegenüber staatlichen Ansprüchen abzuschotten und diese als fremde Eingriffe abzuqualifizieren. Durchlässigkeit wird einseitig für die Beziehung Subsystem → System gefordert. Die betriebliche Weiterbildung erweist sich in diesem Zusammenhang - ganz im Sinne der von ZABECK dem Berufsausbildungssystem zugeschriebenen Leistungsfähigkeit - als leistungsstark, wenn ihr die Integration des Menschen in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft so gelingt, daß dieser innerhalb betriebsrelevanter technisch-ökonomischer Änderungsprozesse funktionstüchtig bleibt (vgl. ZABECK 1972, S. 595) (1) "Die Ansprüche der Individualität können dadurch in die Ausbildungsforderungen

(1) Zur Kritik an diesem Ansatz vgl. DÜRR 1973, S. 94 f.

der betrieblichen Leistungssysteme einbezogen werden, daß man diese nicht so als Ausbildungsziel nimmt, wie sie als kurzfristig veranschlagter Bedarf erscheinen, sondern so, wie sie bei Antizipation des künftigen Berufslebens für den einzelnen sinnvoll sind. ... Unsere Regel heißt somit: bilde einen Menschen so aus, daß seine Funktionsfähigkeit während seiner prospektiven Berufstätigkeit gewahrt bleibt!" (ZABECK 1972, S. 597)

Die Realisierung dieser Forderung erfolgt anhand von dezisionistischen Handlungsregeln, nach denen der einzelne seine Erwartungen zu strukturieren hat. Der systemtheoretische Ansatz schließt, darauf wurde bereits in Zusammenhang mit der Legitimation durch Verfahren hingewiesen, kommunikatives Handeln aus. "Praktisch bedeutet dies: 'Die variablen Handlungsprogramme, die nach wechselnden Systembedürfnissen zentral gesteuert werden, sollen von den Handlungsmotiven der Betroffenen möglichst ganz unabhängig werden!" (DÜRR 1973, S. 95 f.)

In einigen Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung wird zwar die Generalisierung des Anerkennens von Entscheidungen unter lernpsychologischen Aspekten problematisiert (vgl. BDA 1974, S. 12 ) und auf den Vorteil selbstbestimmten Lernens verwiesen, die Analyse der Bildungsbedarfsermittlung in den Betrieben ergab jedoch, daß diesbezüglich nur ein theoretischer Anspruch besteht.

Die auf den systemtheoretischen Ansatz rekurrierenden Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung finden ihre Konkretisierung in der zunehmenden Einbindung der Weiterbildung in Konzepte der Personalentwicklung bzw. der Organisationsentwicklung.

## 7.2 Einbindung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen in Konzepte der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung

Adressaten der Personalentwicklung sind prinzipiell alle Beschäftigten eines Unternehmens. Inhaltlich umfaßt sie mehr als die üblichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Aufgrund ihres Anspruchs, sowohl den optimalen Einsatz der Beschäftigten im Sinne des Unternehmens als auch im Sinne der Beschäftigten selbst zu fördern (vgl. FRIEDRICHS 1970, S. 214), steht sie in einem interdependenten Verhältnis mit dem Gesamtbereich der Personalplanung. Fragen, die die Personalentwicklung neben den zentralen Problemen der Aus- und Weiterbildung tangieren, sind beispielsweise die kurz- bzw. langfristige Personalbedarfsplanung, die Auswahl und der Einsatz von Arbeitskräften sowie die Leistungsbeurteilung (1).

Der Anspruch einer gleichgewichtigen Berücksichtigung von Unternehmens- und Individualzielen im Rahmen der Personalentwicklung wird in der Praxis modifiziert. Eine erfolgversprechende Vereinigung beider Aspekte scheitert an den "auftretenden Kommunikationsschwierigkeiten" (vgl. KOLVENBACH 1975, Spalte 1550). Der unmittelbare Vorgesetzte wird hier zu der wichtigsten integrativen Instanz: "Einerseits kennt er aufgrund des unmittelbaren Kontakts zu seinen Mitarbeitern deren Entwicklungswünsche und -möglichkeiten, andererseits wird er von den zentralen Planungsinstanzen mit lang- und mittelfristigen Entwicklungstendenzen vertraut gemacht mit der Verpflichtung, diese bei seinen dezentralen Planungsüberlegungen zu berücksichtigen." (KOLVENBACH 1975, Spalte 1550)

---

(1) Vgl. KOLVENBACH 1975; insbesondere zum Verhältnis von Personalentwicklung und betrieblicher Bildung vgl. HACKER 1976.

Abgesehen davon, daß "Mündige keinen Vormund brauchen" (1), sind die Vorgesetzten für die Wahrnehmung dieser Aufgabe in bezug auf die Weiterbildung zudem nicht immer geeignet, da sie teils die Notwendigkeit der Weiterbildung selbst nicht einsehen teils ihnen qualifizierte Beschäftigte Schwierigkeiten bereiten (vgl. S. 258f). Dennoch nehmen die Vorgesetzten in der betrieblichen Weiterbildung eine Schlüsselstellung ein. Nur sie kennen das vollständige Veranstaltungsprogramm und von ihrer Entscheidung hängt es ab, ob ein Beschäftigter ihres Bereiches an einer Weiterbildungsveranstaltung des geschlossenen teilnehmen kann.

Die Individualziele treten also in der Praxis der Personalentwicklung stark in den Hintergrund. Wie das Verhältnis von Unternehmens- und Individualzielen konkret auszusehen hat, wird in den "Grundsätzen für die Personalentwicklung" im Unternehmen B beschrieben. "Die Personalentwicklung bei N.N. plant und realisiert Personalprogramme mit dem Ziel, das Leistungspotential und die Leistungsbereitschaft aller Mitarbeiter im Hinblick auf die Zielsetzungen des Unternehmens bestmöglich zu fördern." (Unternehmen B) (2)

---

(1) Ein Slogan, der während der Diskussion um die Mitbestimmungsgesetze in Inseraten der Wirtschaft zu lesen war.

(2) Zum Verständnis der Unternehmen von Personalentwicklung vgl. in Anhang II die exemplarischen Aussagen zweier Unternehmen zur Personalentwicklung. Eine Überbetonung der gewinnorientierten Unternehmensziele kann dazu führen, "das in einer Organisation ... tätige Personal wertmäßig zu erfassen" (Personalvermögensrechnung) (ZÜLCH 1978, S. 153), d.h. es ausschließlich als eine monetäre Größe zu sehen. In der "Personalvermögensrechnung" werden die verschiedenen Personalvermögensausgaben als Investitionen in das Personalvermögen betrachtet. Sie bilden "die Basis für die Verrechnung von Abschreibungen, wobei die Abschreibungsdauer der Nutzungsdauer der einzelnen Investitionsausgaben gleichgesetzt wird. ... Für die Nutzungsdauer von Maßnahmen, die dem Training und der Entwicklung von Mitarbeitern dienen, wird - auf der Basis von Erfahrungswerten - ein bestimmter Zeitraum festgesetzt. Die Abschreibung erfolgt innerhalb dieses Zeitraumes linear. ... In Sonderfällen, beispielsweise beim Veralten von Schulungsmaßnahmen infolge technologischer Änderungen oder beim Ausscheiden eines Mitarbeiter, erfolgt eine Sonderabschreibung des gesamten Restwertes." (ZÜLCH 1978, S. 154) Zur Bewertung des betrieblichen Personalkapitals vgl. WEIERMAIR 1976. Ansätze zur Berechnung des betrieblichen "Human-Vermögens" gibt es in Amerika (vgl. SCHOENFELD 1974; ZÜLCH 1978).

Bei der Verwirklichung dieser Ziele - insbesondere bei Zielen im Verhaltensbereich - ist der Organisationsentwicklung eine wesentliche Rolle zugedacht.

In den letzten Jahren haben sich unter dem Begriff der Organisationsentwicklung (Organization Development) eine Vielzahl von Ansätzen entwickelt, denen die Verwurzelung in der sogenannten "Human-Relations-Schule" gemeinsam ist (vgl. KEMPF 1978, S. 77) (1) Nach FRENCH, BELL hat allerdings in der neueren verhaltenswissenschaftlichen Literatur der Begriff der Organisationsentwicklung inzwischen "eine ziemlich genaue Bedeutung angenommen." Er läßt sich beschreiben als "eine langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur - unter besonderer Berücksichtigung der Kultur formaler Arbeitsteams - durch Hilfe eines OE-Beraters oder Katalysators und durch Anwendung der Theorie und Technologie der angewandten Sozialwissenschaften unter Einbeziehung von Aktionsforschung." (FRENCH, BELL 1977, S. 31) (2)

Die verschiedenen Organisationsentwicklungsansätze rekurrieren auf ein Menschenbild, das sich zwischen zwei Annahmen bewegt. "Die eine bezieht sich auf individuelle Selbstentfaltung und Entwicklung, die andere auf die Rolle, die die Mitglieder in der Organisation spielen." (FRENCH, BELL 1977, S. 90)

---

(1) Zu Strategien der Organisationsveränderung vgl. ARGYRIS 1964 ; BENNIS 1972; BENNIS, BENNE, CHIN 1975; FRENCH, BELL 1977; GLASL, HOUSSAYE 1975; GEBERT 1974. Kritisch hierzu vgl. SIEVERS 1978; KEMPF 1978.

(2) Unter dem Begriff "Kultur" werden "vorherrschende Muster von Tätigkeiten, Interaktionen, Normen, Empfindungen (und Empfindungen und Gefühle), Einstellungen, Überzeugungen, Werten und Produkten" (FRENCH, BELL 1977, S. 31) verstanden.

Die unterschiedlichen Grundannahmen hinsichtlich der Menschen spiegeln sich auch in den verschiedenen Veränderungsstrategien wider. Der beabsichtigte und geplante organisatorische Wandel bedingt nach GEBERT beispielsweise eine zweifache Strategie. Zum einen muß durch Weiterbildungsmaßnahmen "bei Führungskräften die Bereitschaft geweckt werden, nachgeordneten Mitarbeitern mehr Autonomie zu gewähren" (personaler Ansatz) (GEBERT 1974, S. 23) und zum anderen soll durch Strukturveränderungen die Flexibilität der Organisation erhöht werden (struktureller Ansatz) (GEBERT 1974, S. 23 f.).

Bei diesem zweidimensionalen Ansatz wird jedoch leicht übersehen, daß Individuen und Organisationen zunächst einmal als inkompatible Größen zu sehen sind, "deren jeweilige Koordination und Intersystemdependenz als Problem verstanden und verarbeitet werden muß." (SIEVERS 1978, S. 211) Zu dieser Leistung sind jedoch Organisationen, die eine hohe Formalisierung und Bürokratisierung aufweisen, nicht fähig. Sie erwarten vielmehr einseitig von ihren Mitgliedern individuelle Erwartungsänderungen und Anpassungen (vgl. SIEVERS 1978, S. 211).

Unter diesen Prämissen wird auch das Organisationsentwicklungskonzept in der Wirtschaft rezipiert. Ziel der Organisationsentwicklung ist es danach, den Beschäftigten im Betrieb in die Lage zu versetzen, "aktiv verändernd, der jeweiligen Situation entsprechend, im Sinne der Unternehmensziele handeln zu können." (GOTTSCHALL 1973, S. 53)

Als Beispiel für die Anwendung des Organisationsentwicklungskonzepts in der Weiterbildung wurde von einigen der befragten Bildungsverantwortlichen das "Lernstattmodell" angeführt. Bei der Lernstatt handelt es sich um eine Einrichtung, "die Lern- und Problemlösungsgruppen in den verschie-

denen Arbeitsbereichen organisiert und betreut; sie arbeitet bedarfsorientiert und situationsbezogen. Sie ist daher Anlaufstelle für Mitarbeiter als auch für Führungskräfte aus allen Bereichen. ... Sie ist ein Schritt in Richtung Zusammenarbeit, Erfahrungsaustausch, Einbeziehen der Betroffenen, Führungsverhalten, betriebliche Information, Identifikation mit dem Betrieb." (Weiterbildung 1'79, S. 60) (1)

Die Probleme, die hier gelöst werden sollen, sind teils betriebsorganisatorischer Art, teils betreffen sie die sozialen Beziehungen im Betrieb. Ein entsprechendes Problem kann sich beispielsweise dadurch ergeben, daß sich ein Beschäftigter beklagt, daß er zu dem von ihm gewünschten Termin keinen Urlaub bekommt. "In diesem Fall entscheidet sich die Gruppe dafür, ihn für kurze Zeit zum Meister zu ernennen, während die übrigen Gruppenmitglieder seine Mitarbeiter sind, die alle gewichtige Gründe haben, zur gleichen Zeit in Urlaub fahren zu wollen. Der auf diese Weise in eine andere Rolle hineinversetzte Mitarbeiter spürt bei dem Spiel am eigenen Leibe, wie schwierig es ist, in dieser oder in ähnlichen Fragen alle Mitarbeiter zufriedenzustellen. So lernt er einsehen, was ihn vorher nur geärgert hat." (DUNKEL u.a. 1979)

Von den Organisationsmitgliedern wird also Anpassung an die Bedingungen der betrieblichen Organisation erwartet. Die Organisation selbst sieht sich dagegen nicht veranlaßt, Erwartungen ihrer Mitglieder bzw. ihrer Umwelt als reale Größe anzuerkennen "und sie nach solchen Selektionskriterien zu verarbeiten, die ihren Mitgliedern andere Handlungsmöglichkeiten als die der bloßen Reaktion einräumen." (SIEVERS 1978, S. 211)

---

(1) Zur Konzeption des Lernstattmodells vgl. DUNKEL u.a. 1979; CLOYD, KASPRZIK 1975; KASPRZIK 1974; SOWEIN 1974.

Diese eingeschränkte Perspektive korrespondiert mit der oben festgestellten Dominanz der Unternehmensziele in Konzepten der Personalentwicklung. Gemeinsam ist ihnen die Zielsetzung, die Beschäftigten im Sinne der Unternehmensziele zu qualifiziertem Verhalten zu befähigen. Unterschiedlich sind nur die Zielverfolgungsstrategien. Wie dieses Problem beispielsweise im Unternehmen A gesehen wird, illustriert die folgende Aussage.

"Ich glaube, die künftige Entwicklung wird dahin gehen, daß wir viel stärker Personalentwicklung machen und daß wir viel stärker im affektiven Bereich arbeiten werden ... und daß wir sehr stark Organisationsentwicklung betreiben werden. Also daß man wirklich, wenn man qualifiziert ist, viel stärker Probleme, Probleme wie z.B.: 'Ich krieg aus meiner Abteilung fünf Kündigungen. Kommen Sie mal und untersuchen Sie mir das', also solche Dinge werden auf uns stärker zukommen, wo wir erst erspüren müssen, was ist es, ist es ein Organisationsproblem, ist es ein Trainingsproblem, muß organisatorisch etwas geändert werden." (Unternehmen A)

Während die Personalentwicklung von ihrem Anspruch her alle Beschäftigten tangiert und als mittel- bzw. langfristige Maßnahme anzusehen ist, spricht in der betrieblichen Praxis die Organisationsentwicklung immer nur einzelne Gruppen von Beschäftigten an und versteht sich primär als eine Methode zur Lösung von ad hoc - Problemen im sozialen Bereich. Im Unternehmen B zielen die "Organisationsentwicklungs-Aktivitäten auf die Steigerung der Effizienz einzelner Projektteams sowie Organisationseinheiten und/oder anderer Gruppen. Verschiedene Aktivitäten, die vom einzelnen Mitarbeiter über Beziehungen zwischen Mitarbeitern, Gruppen, Beziehungen zwischen Gruppen bis zur gesamten Organisation reichen, führen dabei zu den gewünschten Änderungen. Das Lernen orientiert sich grundsätzlich an den am Arbeitsplatz vorhandenen Pro-

blemen und Konflikten im sozialen Bereich. Die Teilnehmer ändern ihr Verhalten auf der Basis des erfahrungsorientierten Lernmodells, indem sie sich mit ihren Problemen und Erfahrungen auseinandersetzen." (Unternehmen B)

In der Beschränkung auf die Verbesserung der Effizienz einzelner Arbeitsgruppen zeigt sich, daß die Organisationsentwicklung in den Betrieben weniger auf die Veränderung der Organisation des Betriebes als auf die Veränderung des Verhaltens der Beschäftigten innerhalb der Organisation abzielt (1). Kennzeichnend für diese Akzentuierung sind die in Zusammenhang mit der Legitimationsanalyse vorgefundenen zahlreichen Nennungen der Verbesserung der sozialen Infrastruktur des Betriebes als Begründung für die Durchführung innerbetrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen (2). Die sozialen Beziehungen im Betrieb sollen aus betriebspolitischer Sicht verbessert, d.h. störungsfrei gehalten werden.

Die Vernachlässigung inhaltlich-strategischer Fragen der Organisation sowie der Beziehung zwischen Aufgabendimensionen und Struktur einer Organisation basiert nach KEMPF auf einem "geschlossenen" bzw. "eingeschränkten" Systemmodell. Diese eingeschränkte Perspektive wirkt sich allerdings nachteilig aus, "wenn z.B. die externen ... Ursachen organisationsinterner Schwierigkeiten ... bei der Problemdiagnose zu wenig deutlich werden und sich u.U. erst bei der Implementation von Neuerungsvorschlägen als überraschende Restriktionen bzw. Widerstände manifestieren. Um dies zu vermeiden, müssen organisatorische Änderungskonzepte von differenzierteren und 'offenen' Modellen sozio-organisatorischer Systeme ausgehen." (KEMPF 1978, S. 202)

Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung zeigen sich die-

---

(1) Vgl. hierzu auch die Aussage von GOTTSCHALL 1973, S. 54.
(2) Vgl. Abschnitt 5.2.2, insbesondere S. 258 f.

se Schwierigkeiten beispielsweise in den Honorierungserwartungen derjenigen Beschäftigten, die weitergebildet werden sollen, in dem wachsenden Wunsch der Beschäftigten nach Selbstverwirklichung sowie in dem Legitimierungsdruck, dem sich die Unternehmen in bezug auf ihre Weiterbildungsarbeit gegenübersehen.

Die Widersprüche zwischen hierarchisch-funktional strukturierten und an dem Gewinnprinzip ausgerichteten Organisationen einerseits und den individuellen Interessen der Beschäftigten, bestimmter Funktionsträgergruppen bzw. der Gesellschaft andererseits ist jedoch nur formal in der bürokratischen Organisationsform der Betriebe grundgelegt. Sie sind vielmehr bedingt durch die Verfaßtheit unseres Wirtschaftssystems, d.h. den privatwirtschaftlich organisierten Produktionsprozeß. Von daher wird es schwer sein, eine Organisationsentwicklungskonzeption zu verwirklichen, die auf anthropologische Implikationen, wie beispielsweise das Prinzip der Selbstverwirklichung, rekurriert. Bis dahin bleibt für SIEVERS die Organisationsentwicklung jedoch "eine bloße Managementlehre oder ein neues, raffiniertes Instrument der Managemententwicklung, das nur dem Ziel einer wirksameren Interessendurchsetzung der durch Status oder Kapital ohnehin Privilegierten dient." (SIEVERS 1978, S. 211)

## 7.3 Erhöhung des elastischen Potentials des Faktors Arbeit

Die verstärkte Einbindung der betrieblichen Weiterbildung in Konzepte der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung und der damit verbundenen Abschirmung der Beschäftigten gegenüber dem überbetrieblichen Arbeitsmarkt stellt den Endpunkt einer Entwicklung dar, die WELTZ vor Jahren einmal wie folgt charakterisiert hat: "... zuerst trat man

in eine heroische Phase der Weiterbildung ein. Dann stellte man irgendwann fest, daß dies zu einer insgesamt nicht so erfreulichen Abwanderung qualifizierter Arbeitskräfte führe, die man eigentlich gerne halten wollte. So fragt man sich: was können wir tun? Vollständig richtig erkannte man, daß die Mittel auf juristischem Wege sehr begrenzt sind. Aus diesem Überlegungsprozeß entwickelte sich schließlich eine Tendenz, nur Kurse anzubieten, die stärker betriebsbezogen, d.h. weniger allgemein verwertbar sind. ... Ich möchte also nicht sagen, die beschriebene Abschirmung ist jetzt schon Mehrheitsverhalten. Aber wir haben eine deutliche Tendenz von der offenen Phase der Weiterbildung in die geschlossene Phase der Weiterbildung." (WELTZ, zitiert in "Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität" 1974, S.79 f.)
Orientierungsdatum der Weiterbildung ist also nicht die Persönlichkeit des einzelnen, die es zu entwickeln gilt, sondern die sich aus dem arbeitsteilig organisierten Produktionsprozeß ergebenden spezifischen Qualifikationsanforderungen. Die betriebliche Weiterbildung besitzt damit weniger eine Personal f ö r d e r u n g s - als eine Personal b e s c h a f f u n g s funktion. In Abstimmung mit der Personalplanung hat die Aus- und Weiterbildungsplanung den "Produktionsfaktor qualifizierte Arbeit" rechtzeitig bereitzustellen (vgl. SCHLAFFKE 1977, S. 23).

Objekt der Weiterbildungsplanung ist somit die "objektive Arbeit" in Gestalt von Produktionsprozessen. "Menschliche Arbeit fließt in Produktionsprozesse ein in Form (prozeßbezogener) Aufgaben, die von betrieblicher Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation zu (personenbezogenen) Tätigkeiten zusammengefaßt werden." (ALTMANN u.a. 1978, S. 44)

Im Hinblick auf die Beherrschung des Produktionsprozesses im Sinne der Produktivitätssteigerung ist damit nicht nur

die Gestaltung des technisch-organisatorischen Ablaufs von Bedeutung, sondern ebenso die Standardisierung der prozeßbezogenen Aufgaben bzw. die Ausführung der sich daraus ergebenden Tätigkeiten (das menschliche Arbeitsverhalten).

Der betrieblichen Weiterbildung fällt hier eine zweifache Aufgabe zu, zum einen soll sie die prognostizierten Qualifikationsdefizite frühzeitig beheben und zum anderen ist sie gehalten, durch die Vermittlung einheitlicher "Sozialtechniken" bei den Führungskräften die sozialen Beziehungen im Betrieb zu standardisieren und damit die Verhaltensweisen der Beschäftigten berechenbarer zu machen.

Hinter dieser Strategie steht die Idee der Human Relations-Bewegung, nach der man die sozialen Beziehungen im Betrieb mit bestimmten psychologischen Mitteln "pflegen" kann (1). Die ursprünglich auf eine Vermenschlichung des Arbeitsprozesses zielenden Ideen wurden in der Praxis "in die verdeckte Form von Interessentenverhalten transformiert. Erkenntnisse wie jene, daß der persönliche Kontakt mit Untergebenen bei diesen leistungsstimulierend wirken kann, werden nicht nur absolut gesetzt, sondern instrumental im Interesse des Unternehmens zu nutzen versucht." (BURGHARDT 1975, S. 114) Die Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen erfolgte somit nicht "aus humanistischen Interessen (als Ziel), sondern als ein Mittel zur Ausschöpfung brachliegenden oder blockierten Potentials." (NEUBERGER 1977,

---

(1) Die Human Relations - Bewegung entwickelte sich aus den industriesoziologischen Untersuchungen, den Hawthorne-Untersuchungen, von E. MAYO und F.J. ROETHLISBERGER (vgl. ROETHLISBERGER 1954; ROETHLISBERGER, DICKSON 1970).

S. 43) (1)

Weiterbildung, die ad hoc auftretende Qualifikationsdefizite umgehend behebt und die Beschäftigten für ihre Aufgaben im Betrieb mit psychologischen Mitteln immer wieder motiviert, hilft, die Arbeitskraft betrieblich flexibler zu verwerten. Sie erhöht damit das "elastische Potential" (ALTMANN u.a.) des Faktors Arbeit. Dadurch ist es u.a. den Unternehmen in Zusammenspiel mit dem Faktor Technik möglich, auf Veränderungen ihrer wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen entsprechend zu reagieren und ihre Existenz zu sichern (2).

Das Interdependenzverhältnis von Arbeit und Technik kann allerdings unterschiedlich gewichtet sein. In letzter Zeit gerät die einzelbetriebliche Entscheidung über den Einsatz von Technik zunehmend unter den Druck von betrieblichen Problemen, "die sich aus der quantitativen und qualitativen

---

(1) Die Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen in den Hawthorne-Werken verhinderte beispielsweise eine Solidarisierung der Arbeiterschaft als potentieller Machtfaktor bzw. daß sich die nationalen Gewerkschaften in den Hawthorne-Werken organisieren konnten (vgl. LITTEK 1973, S. 29). Zur Kritik an der Rezeption der Ergebnisse der Hawthorne-Untersuchungen durch die Unternehmen siehe auch NEUBERGER 1977, S. 43 f. und GROSKURTH, VOLPERT 1975, S. 42 ff.

(2) Vgl. LUTZ 1979, S. 9; SENGENBERGER 1979, S. 22 f. Unter diesem Aspekt sind auch die Aktivitäten der Wirtschaft zur Humanisierung der Arbeitswelt zu sehen. "Neue formen der arbeitsorganisation und neue strukturen des arbeitseinsatzes sind weit weniger ausdruck abstrakter ideen zur humanisierung der arbeit als ausdruck veränderter markt- und produktionsbedingungen in den unternehmen und entsprechen spezifischen betrieblichen interessen. Sie sind als entwicklung zu begreifen, die sich mit neuartigen rationalisierungsstrategien der unternehmen verbinden." (ALTMANN, DÜLL 1979, S. 7) Daß die eigentlichen Nutznießer der Programme zur Humanisierung der Arbeitswelt nicht die Betroffenen sind, zeigen DERSCHKA, GOTTSCHALL am Beispiel der vom Bundesforschungsministerium geförderten Humanisierungsprojekte (vgl. DERSCHKA, GOTTSCHALL 1980). Die Bemühungen um die Humanisierung der Arbeitswelt finden ihre Grenzen in der Verfaßtheit unseres Wirtschaftssystems.

Knappheit von Arbeitskraft ergeben, d.h. aus der Knappheit von Arbeitskräften ebenso wie aus der Verknappung von Qualifikationen und von Motivation." (LUTZ 1979, S. 9) (1)

Die betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen helfen hier, diesen Druck auszugleichen, indem die dem Zugriff des Unternehmens entzogenen externen Bedingungen (z.B. konjunkturelle Entwicklung, Arbeitsmarktsituation, Hochschulausbildung) in Bedingungen umgesetzt werden, die der Kontrolle und der Steuerung der Unternehmen unterliegen (vgl. ALTMANN u.a. 1978, S. 164). Dadurch ist es ihnen möglich, in einem wichtigen Bereich ihre Autonomie zu wahren. (2)

### 7.4 Aufrechterhaltung des Status quo hinsichtlich der Trägerkompetenzen in der betrieblichen Weiterbildung

Gegenüber der Gesellschaft werden die Autonomiebestrebungen im Bereich der Weiterbildung durch Verweis auf das Pluralismusprinzip legitimiert. Eine Strategie, die bisher erfolgreich war. Im Gegensatz zur Berufsausbildung, wo Staat und Unternehmer nicht als selbständige Handlungssubjekte agieren, sondern wo zwischen beiden wechselseitige Beziehungen in der Form bestehen, daß die staatliche Bestimmung über die Berufsausbildung nicht frei von Unternehmereinflüssen ist,

---

(1) Wie die gegenwärtige Arbeitsmarktsituation zeigt, gilt diese Aussage in Zeiten hoher Arbeitslosikeit in bezug auf bestimmte Teilarbeitsmärkte. Trotz einer hohen Arbeitslosenquote fehlen beispielsweise Facharbeiter und Ingenieure bestimmter Fachrichtungen (vgl. "Arbeitsmarkt '80" 1980, S. 3 und "Trotz hoher Gehälter Mangel an jungen Ingenieuren" 1980, S. 24).

(2) Nach ALTMANN,BECHTLE wollen sie damit nicht von Leistungen abhängig sein, "deren Verwertung mit 'betriebsfremden' Auflagen für das betriebliche Herrschaftssystem verbunden ist." (ALTMANN, BECHTLE 1971, S. 30)

und der Freiheitsraum der Unternehmer in der privaten Berufsausbildung durch staatliche Eingriffe eingeengt wird (1), ist in bezug auf die berufliche Weiterbildung dieses interdependente Verhältnis zwar grundsätzlich auch gegeben, die Wirtschaft hat es jedoch bis heute verstanden, sich entsprechenden Ansprüchen des Staates zu entziehen.

Die Freiheit der Unternehmer, autonom zu bestimmen, wen sie in welchen Bereichen weiterbilden, geht jedoch zu Lasten bestimmter Beschäftigter. Da die Unternehmen zum einen nur an betriebsbezogenem Wissen und hier wiederum nur in einem ganz bestimmten quantitativen Umfang interessiert sind und zum anderen sie selbst nur dieses Wissen vermitteln, verfügen sie sowohl über das Angebots- als auch über das Nachfragemonopol.

Die Weiterbildungsaktivitäten des einzelnen Beschäftigten werden dadurch sehr eingeschränkt. An den berufsrelevanten innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen kann er in der Regel nicht auf eigenen Wunsch teilnehmen und die erfolgreiche Teilnahme an außerbetrieblichen Bildungsveranstaltungen wird oftmals von seiten der Unternehmen ignoriert und wirkt sich somit nicht verbessernd auf seine berufliche Situation aus. In den Unternehmen arbeiten beispielsweise eine Vielzahl von Beschäftigten, die aufgrund eigener Initiative die Meister- oder Technikerausbildung absolviert haben, dennoch aber nicht als Meister oder Techniker eingesetzt werden.

In der beruflichen Weiterbildung gibt es somit zwar eine

---

(1) Vgl. LEMPERT, RICHTER 1970, S. III. Ein Beispiel für die gegenseitige Einflußnahme stellt die Verabschiedung des Gesetzes zur Förderung des Angebots an Ausbildungsplätzen in der Berufsausbildung (Ausbildungsplatzförderungsgesetz) einerseits und die Nichtanwendung seiner wichtigsten Bestimmung, der Berufsausbildungsabgabe, trotz gegebener Voraussetzung andererseits dar.

Pluralität der Träger und eine Vielfalt im Angebot, von Relevanz für den einzelnen Beschäftigten ist jedoch nur das singuläre Angebot des Betriebes, in dem er arbeitet. Das eigentlich als legitimierendes Prinzip weltanschaulicher und institutioneller Vielfalt zugunsten differenzierter Teilnehmerbedürfnisse und Sozialisationsvoraussetzungen gedachte Pluralismusprinzip "wird so eher zu einem Mittel eigenmächtiger Prioritätsentscheidungen in der beruflichen Weiterbildung nach vordergründigen Maßstäben einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rentabilität" (DIKAU 1978, S. 224).

Zudem garantiert dieses Prinzip nicht, daß alle gesellschaftlichen Interessengruppen sich als Träger von Weiterbildungsmaßnahmen engagieren können. Dazu fehlt es einigen von ihnen an den notwendigen finanziellen Mitteln. Nicht alle Interessen haben deshalb eine gleiche Durchsetzungschance: "Es gibt vielmehr eine Asymetrie der Macht zugunsten des privatwirtschaftlich organisierten Sektors und der dort tonangebenden Kräfte." (DAHEIM u.a. 1978, S. 4)

Deshalb kann die folgende Aussage eigentlich nur ironisch gemeint sein, in der ein betrieblicher Weiterbildungsreferent den Beschäftigten ein gewisses Machtpotential in Sachen Weiterbildung attestiert. Erwachsene in der betrieblichen Weiterbildung sind danach nicht wie Auszubildende schutzbedürftig. "Diese sind in aller Regel noch minderjährig, schließen einen mehrjährigen Vertrag ab und sind durch ihn gebunden. Erwachsene können dagegen ein betriebliches Bildungsangebot, das ihren Bedürfnissen nicht entspricht, jederzeit vor oder während der Veranstaltung ausschlagen." (DUNKEL 1978, S. 176)

Daß auch der sich weiterbildende Erwachsene des Schutzes bzw. einer Interessenvertretung bedarf, zeigen die Äußerun-

gen des DIHT-Präsidenten WOLFF von AMERONGEN. Dieser macht deutlich, daß bei Anpassungsfortbildungsmaßnahmen, die, wie er konstatiert, auch von betrieblichen Interessen getragen werden, "den Mitarbeitern ein Opfer an Zeit - Freizeit - und Geld für ihre Fortbildung zugemutet werden kann." (v. AMERONGEN 1979, S. 2) Aus diesem Grund spricht er sich auch gegen einen gesetzlichen Bildungsurlaub für alle Arbeitnehmer aus. Denn Weiterbildung, die nichts kostet, bedeutet für ihn "einen weiteren Schritt auf dem Weg zur Entmündigung des einzelnen in einem überbordenden Wohlfahrtsstaat." (v. AMERONGEN 1979, S. 2)

Die Aufrechterhaltung eines asymetrischen gesellschaftlichen Machtverhältnisses zugunsten der Wirtschaft wird begünstigt durch die schwindende Bedeutung der schulischen Ausbildung im Hinblick auf die gesellschaftlichen Chancen des einzelnen einerseits und die wachsende Bedeutung der Weiterbildung andererseits. Die Schul- und Hochschulausbildung hat ihren Charakter geändert und "reduziert sich zur 'Erstausbildung' und verliert zwangsläufig einen Teil ihrer sozial prägenden Kraft an die Weiterbildung. Schon jetzt läßt sich absehen, wann der Weiterbildungswillige mit der 'niedrigeren' Erstausbildung den unflexiblen Akademiker im Berufsleben überflügelt." (BUSCHBECK 1979) Einkommen, Einfluß und Prestige werden immer stärker an die erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme gekoppelt. Die Weiterbildung entwickelt sich zu einem "sozialen Regulativ" (SCHMITZ)

Wichtiger als eine Verlängerung der Erstausbildung ist deshalb die Schaffung eines Weiterbildungssystems, dessen Ausgestaltung zumindest im Hinblick auf den berufsbildenden Teil nicht der Beliebigkeit, d.h. den Interessen, des jeweiligen Anbieters von Weiterbildungsmaßnahmen überlassen werden sollte. Der Staat muß sich hier seiner Verantwortung bewußt werden. Die reflexiven Fragen: "Nach welchen allgemei-

nen Gesichtspunkten und Maßstäben, nach welcher 'Philosophie' betreiben wir Weiterbildungspolitik für die erwachsenen Bürger in unserem Lande, was muß Weiterbildung leisten, wenn sie für jeden einzelnen von uns und die Gesellschaft insgesamt die Bedeutung eines Hauptbereichs des Bildungswesens gewinnen und die zunehmend größeren öffentlichen und privaten Aufwendungen rechtfertigen soll" (ENGHOLM 1979 a, S. 337) müssen in Handlungsstrategien umgesetzt werden (1).

Eine stärkere von einem einheitlichen Konzept ausgehende Institutionalisierung der beruflichen Weiterbildung unter staatlicher Verantwortung und Kontrolle bringt zwar einen gewissen Verlust an Flexibilität und Individualität auf seiten der Träger sowie der Teilnehmer mit sich, andererseits trägt sie jedoch zur notwendigen Rationalisierung und Formalisierung der Bildungsprozesse bei und sichert durch ihr öffentliches Mandat, daß ihre Dienste von allen Mitgliedern der Gesellschaft in Anspruch genommen werden können (vgl. STRATMANN 1973, S. 207).

Die Notwendigkeit zur Institutionalisierung von Bildungsgängen ergab sich bereits auf der Ebene von Hochschulen, Gymnasien, Grund- und Hauptschulen sowie Berufsschulen. Sie erfolgt nach STRATMANN im Hinblick auf die Berufsausbildung aus der Forderung nach Mobilität in unserer Gesellschaft, die die Bewältigung immer wieder neuer konkreter Situationen erfordert. "Soll dieser Situationsdruck aber die Ausbildung nicht ersticken, dann muß sie einerseits von solchem Aktualitätsdruck freigehalten werden und andererseits solche aktualistischen Spe-

---

(1) Für eine systematische Entwicklung und Förderung der beruflichen Weiterbildung, die die bestehenden Ungerechtigkeiten beseitigen hilft, gibt es Stimmen in den verschiedenen Parteien. In diesem Sinn haben sich u.a. auch die Sozialausschüsse der Christlich-Demokratischen Arbeitnehmerschaft Deutschlands geäußert (vgl. Bildungspolitische Thesen der CDA-Sozialausschüsse).

zialitäten, aus denen das Berufsleben nun einmal besteht, durch Ausbildung übergreifen. Darin zeigt sich erneut der dialektische Grundzug einer Didaktik: Bindung und Freisetzung des Individuums zugleich zu ermöglichen." (STRATMANN 1973, S. 214)

Was hier mit Bezug auf die berufliche Ausbildung festgestellt wird, gilt in zunehmendem Maße auch für die berufliche Weiterbildung. Seitdem die Weiterbildung, wie allgemein konstatiert wird, gesellschaftlich relevante Funktion übernommen hat, "muß sie über institutionalisierte Instanzen haftbar gemacht werden können." (Institutionalisierung 1980) Der Ordnungsbedürftigkeit der beruflichen Weiterbildung wird jedoch auch von staatlicher Seite nur bedingt zugestimmt. "Soweit es sich um wichtige Qualifikationen handelt, die von längerer Dauer sind, sollte der Bund im Interesse der Bundeseinheitlichkeit und der Stabilisierung der außerschulischen praxisorientierten beruflichen Weiterbildung von seiner gesetzlichen Ermächtigung Gebrauch machen und gewisse Maßstäbe setzen." (ENGHOLM 1979 b, S. 265)

Es bleibt die Frage, ob die hier angedeuteten Maßnahmen ausreichen, die Autonomie der Wirtschaft in der beruflichen Weiterbildung in dem Maße einzuschränken, daß sie nicht mehr dominant über die berufliche und damit auch den gesellschaftlichen Status der Arbeitskräfte entscheidet. Ebenso wichtig wie die Standardisierung von Bildungsgängen und die staatliche Anerkennung von Bildungsabschlüssen ist die Gewährleistung des freien Zugangs (bei gegebener fachlicher Voraussetzung) aller interessierter Beschäftigten zu den betrieblich angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen sowie die Durchführung von Bildungsveranstaltungen für die bisher vernachlässigten Gruppen.

In diesem Zusammenhang darf auch die Frage kein Tabu sein,

inwieweit die traditionelle Freiwilligkeit der Weiterbildung noch als uneingeschränktes Prinzip gelten kann (1).

In der bisher gezeigten Zurückhaltung des Staates in bezug auf die oben genannten Probleme manifestieren sich für OFFE (vgl. OFFE 1975 b) und HURRELMANN (vgl. HURRELMANN 1975) die Strukturprobleme staatlicher Bildungspolitik und Bildungsplanung. Daß der Staat seine Kompetenzen nicht ohne weiteres wahrnehmen kann, liegt daran, daß er "gar nicht die Macht hat, alle wichtigen Parameter und Systemvariablen zu beeinflussen, auf die sich seine Steuerungsintentionen beziehen." (HURRELMANN 1975, S. 49) (2) Von daher ist es auch fraglich, ob die angedeuteten staatlichen Maßnahmen zur Vereinheitlichung und qualitativen Verbesserung des beruflichen Weiterbildungsangebots auch realisiert werden können. Das weitgehende Scheitern des Regierungsentwurfs von 1975 für ein neues Berufsbildungsgesetz hat gezeigt, daß staatliches Handeln im wesentlichen nicht davon abhängig ist, "was die Regierungen pädagogisch und/oder gesellschaftspolitisch für erforderlich halten, sondern von der angesichts konkurrierender Zielvorstellungen für bildungspolitische Maßnahmen verfügbaren Finanzmasse, die entscheidend vom Ausmaß der privaten Wirtschaftstätigkeit abhängt einerseits, und von der erforderlichen Rücksichtnahme auf Interessen mit guten Durchsetzungschancen andererseits." (DAHEIM u.a. 1978, S. 4)

Die Unternehmen sollten jedoch ihre "Verhinderungsstrategien" unter zwei Hinsichten neu überdenken. Zum einen müssen sie sich in ihrem eigenen Interesse die Frage stellen,

---

(1) Zum Problem der Freiwilligkeit in der Weiterbildung vgl. PROKOP 1973 b, S. 49. PIECHOWIAK 1978 sowie PÖGGELER 1974, S. 83

(2) Ursache hierfür sind die spezifischen Strukturmerkmale westlicher kapitalistischer Gesellschaften (HURRELMANN 1975, S. 49).

ob sie nicht dadurch, daß sie sich selbst in die Weiterbildungspflicht nehmen und ein über arbeitsplatzbezogene Weiterbildungsmaßnahmen hinausgehendes Bildungsangebot machen, sich, wie es LUTZ vermutet, in eine personalpolitische Sackgasse hineinmanövrieren. "Betriebe lassen sich aus der öffentlichen Stimmung, daß Bildung gut ist und lebenslanges Lernen auch usw., in eine Richtung drängen, die den eigentlichen betrieblichen Interessen diametral entgegengesetzt ist. Diese Gefahr kann man zumindest nicht ausschließen und es gibt einige ziemlich gravierende Fälle, wo Unternehmen sich wirklich durch ihre eigene Weiterbildungseuphorie in eine personalpolitische Sackgasse hineinmanöveriert haben, aus der sie fast nicht mehr herausgefunden haben." (LUTZ, zitiert in "Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität" 1973, S. 133
Betriebliche Weiterbildung im individuellen bzw. im universellen Interessenrahmen und mit uneingeschränktem Geltungsanspruch liegt einerseits nicht im Interesse der Unternehmen - das würde diese auch überfordern -, andererseits erwecken diese gerade diesbezüglich bestimmte Erwartungen, indem sie auf der Verbandsebene Ziele im individuellen und universellen Interessenrahmen und die Notwendigkeit, sich weiterzubilden, für alle Beschäftigten betonen.

Mit dieser als Abwehr gegen "betriebsfremde" Auflagen gedachten Strategie setzen sich die Unternehmen jedoch selbst unter Druck und nehmen in Kauf, daß es ohne staatliche Organisations- und Ordnungsleistungen aufgrund der Eigeninteressen der Einzelkapitale zu unterschiedlichen Belastungen der einzelnen Betriebe kommen kann. Eine solche Interessenkollision ist beispielsweise in der beruflichen Ausbildung gegeben. Nur ein Teil der Betriebe unterhält eine eigene Ausbildungsabteilung, obwohl eigentlich alle Fachkräfte benötigen. Die nicht-ausbildenden Betriebe profitieren hier von den Investitionen der ausbildenden Betriebe.

Zum anderen ist die Wirtschaft "ein Mittel zur Erfüllung gesellschaftlicher Zwecke, nicht Selbstzweck. Also muß auch sie von den Prinzipien geformt werden, die die Gesellschaft ihrem Wesen nach bestimmen sollen." (APEL 1969, S. 68) Herrschaftsansprüche im Bereich der Wirtschaft haben sich immer an den jeweiligen Machtstrukturen im staatlich-politischen Bereich zu orientieren. Das gewandelte Verständnis vom gesellschaftlichen Zusammenleben der vergangenen Jahrhunderte, das zu einer demokratischen Staatsform geführt hat, hat über die Mitbestimmungsgesetze von 1951 und 1976 sowie über die Betriebsverfassungsgesetze von 1952 und 1972 in Ansätzen auch im Subbereich Wirtschaft zur Mitbeteiligung der Beschäftigten an bestimmten betrieblichen Entscheidungen geführt.

Dem gesellschaftlichen Wandel mit der Herausbildung neuer Interessen, Kompetenzen und Aufgaben muß auch ein Wandel der Struktur der Weiterbildung entsprechen, "und da es wenig wahrscheinlich ist, daß dieser Wandlungsprozeß von den gegenwärtigen Trägern der EB allein vollzogen werden kann, haben der Staat und die Wissenschaft auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Mitteln diesen Prozeß zu fördern." (KEIM u.a. 1973, S. 14) (1)

Eine solche Aufgabe könnte beispielsweise darin liegen, die rechtlichen, finanziellen und lernorganisatorischen Voraussetzungen für ein Weiterlernen aller zu schaffen. Die bisherige Autonomie der Weiterbildungsträger, die sich weitgehend durch Beliebigkeit und Freiheit von jeder Kontrolle aus-

---

(1) Trotz des gesellschaftlichen Wandels sind die Weiterbildungsträger seit Jahrzehnten die gleichen geblieben. Es kann daher vermutet werden, "daß in dem Prozeß des Interessenausgleichs verschiedener gesellschaftlicher Gruppen sich jeweils die stärkeren durchsetzen und somit bestehende Macht- und Besitzverhältnisse im Sinne des Status quo bestätigt und verstärkt werden." (KEIM u.a. 1973, S. 14)

zeichnet, würde dadurch zwar eingeschränkt, gleichzeitig würde jedoch die Freiheit der Bildungsarbeit gegenüber der Verselbständigung und der Verabsolutierung partikularer Interessen geschützt (vgl. KEIM u.a. 1973, S. 15)

Auf eine nochmalige Bilanzierung der Untersuchungsergebnisse soll hier verzichtet werden, da mit den Ausführungen in Kapitel 7 die Zusammenfassung bzw. die Herstellung des Zusammenhanges zwischen den analyseleitenden Fragen und den Untersuchungsergebnissen gegeben ist und die einzelnen Analysekapitel bereits resümierende Abschnitte enthalten. Eine kurze Zusammenfassung der Analyseergebnisse würde zudem der Absicht dieser Arbeit widersprechen, da sie die inhaltlichen Aussagen zur Zielsetzung und Legitimation der betrieblichen Weiterbildungsarbeit mehr oder weniger auf allgemeine Begriffe sowie auf ihre quantitative Dimension verkürzen und somit letztlich nur "Leerformeln" produzieren würde. Das Ziel dieser Untersuchung ist es aber gerade, die Qualität der Zielaussagen zur betrieblichen Weiterbildung transparent zu machen.

Anlage I: "Gesprächsleitfaden"

- Durch welche Maßnahmen werden in Ihrem Unternehmen die Beschäftigten weitergebildet/gefördert?
- Wieviel Prozent der Gesamtbelegschaft nehmen an inner- bzw. außerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teil?
- Wie hoch ist daran der Anteil der Führungskräfte?
- Ihr Unternehmen führt u.a. innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen durch. Welche Ziele verfolgen Sie mit diesen Maßnahmen?
- Welche Gründe veranlaßten Ihr Unternehmen, die Beschäftigten innerbetrieblich weiterzubilden?
- Der betrieblichen Weiterbildung stellen sich eine Vielzahl möglicher Ziele. Unter welchen Gesichtspunkten erfolgt in Ihrem Unternehmen die Auswahl innerhalb der Alternativen?
- Wer ist in Ihrem Unternehmen für die Festlegung der Weiterbildungsziele verantwortlich?
- Unter welchen Gesichtspunkten wurde diese Aufgabe dieser Person/Abteilung übertragen?
- Wie wurden diese Ziele festgelegt und wer wirkte dabei mit?
- Gibt es bestimmte Probleme, die Sie durch Weiterbildungsmaßnahmen lösen wollen?
- Der Betrieb ist von seiner Zielsetzung her keine Bildungsinstitution. Ergeben sich aus dieser Situation Probleme für Ihre Weiterbildungsarbeit?
- Im Weiterbildungsbereich existieren eine Vielzahl von Institutionen, die Weiterbildungsveranstaltungen anbieten. Warum führen Sie dennoch eigene Veranstaltungen durch und überlassen diese Arbeit nicht den externen Instituten?
- Vor einiger Zeit waren auf staatlicher Seite gewisse Be-

strebungen festzustellen, die berufliche Weiterbildung stärker in den Verantwortungsbereich des Staates einzubeziehen. Wie stehen Sie zu diesen Bemühungen?

- Sind Ihre Weiterbildungsveranstaltungen allen Beschäftigten zugänglich oder nur bestimmten Gruppen? Welchen?
- Sie sagten, daß Sie für ... Gruppen Weiterbildung betreiben. Aus welchen Gründen konzentrieren Sie Ihre Bildungsarbeit auf diese Gruppen von Beschäftigten?
- Wie erfolgt die Auswahl der Teilnehmer?
- Sind Sie mit der personellen bzw. finanziellen Ausstattung der Weiterbildungsabteilung zufrieden?
  Wenn nein. Was würden Sie mit mehr Personal bzw. finanziellen Mitteln anders bzw. besser machen?
- Haben Sie Schwierigkeiten, Ihre persönlichen Vorstellungen zur betrieblichen Weiterbildung in Ihrem Unternehmen zu realisieren?
- Welche Vorstellungen haben Sie hinsichtlich der zukünftigen Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung?
- Welche Beziehung besteht zwischen der Ausbildung und der Weiterbildung der Beschäftigten?
- Gibt es in Ihrem Unternehmen schriftlich fixierte Richtlinien zur Weiterbildung der Beschäftigten?

Anlage II: "Betriebliche Personalentwicklungskonzepte"

Unternehmen B

## Grundsätze für die Personalentwicklung

Der Qualitätsstandard der Führungskräfte und der Mitarbeiter bei N.N. ist heute im allgemeinen vergleichbar mit dem der übrigen Automobilindustrie. Um einen Vorsprung gegenüber der Konkurrenz zu sichern und auszubauen, muß es Aufgabe einer Personalentwicklung bei N.N. sein, die qualitative Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Führungskräfte und der Mitarbeiter an ihr persönliches Optimum heranzuführen.

Die Personalentwicklung bei N.N. plant und realisiert Personalprogramme mit dem Ziel, das Leistungspotential und die Leistungsbereitschaft aller Mitarbeiter im Hinblick auf die Zielsetzungen des Unternehmens bestmöglich zu fördern.

Die Personalentwicklung geht dabei von folgenden Grundsätzen aus:

1. Bei der Besetzung von Stellen haben bei sonst gleichen Voraussetzungen grundsätzlich Mitarbeiter aus dem Hause Vorrang.

2. Es wird eine möglichst weite Übereinstimmung von persönlicher und fachlicher Eignung mit den Anforderungen des jeweiligen Arbeitsplatzes angestrebt.

3. Die N.N. AG fördert die berufliche und persönliche Entwicklung ihrer Mitarbeiter. Förderungswürdig ist, wer entsprechende Qualifikationen erkennen läßt und zu erheblichen persönlichen Anstrengungen bereit ist.

4. Die Förderung besteht in Angeboten zur fachlichen und personalen Weiterbildung, in der Zuweisung qualifizierterer Aufgaben, in der gezielten Versetzung, in der Einbeziehung in die Trainee-Ausbildung und in andere Programme der Personalentwicklung.

## Ziele der Personalentwicklung

1. Beitragen, die Dynamik in der Führungskräfteentwicklung zu sichern.

2. Ab AT-3-Position in der Nachfolge mindestens unter zwei geeigneten internen Bewerbern auswählen können (Nachfolge-Sicherung).

3. Die individuelle Leistungsbereitschaft und den Willen zur Persönlichkeitsentfaltung zu fördern.

4. Laufbahnmodelle entwickeln und Laufbahnen steuern.

5. Grundlagen erarbeiten und aufbereiten, um die Arbeitsplätze mit den bestgeeigneten Mitarbeitern zu besetzen und die Verfahren zur Stellenbesetzung optimieren.

6. Das Leistungspotential der N.N. AG in Breite und Tiefe zu erkennen und weiterzuentwickeln.

7. Beitragen, die Personalstruktur entsprechend der Entwicklung des Unternehmens zu gestalten.

8. Leistungsfähige Mitarbeiter nicht an die Konkurrenz verlieren.

9. Zur Senkung der Kosten externer Personalbeschaffung beitragen.

Unternehmen E

Aussagen des Weiterbildungsreferenten im Unternehmen E zur Einbindung der Weiterbildung in die Personalentwicklung

Wir hätten gerne natürlich, als ein Fernziel, daß wir noch gezielter von der Personalentwicklung her die Bildungsmaßnahmen unserer Mitarbeiter steuern können. Das können wir jetzt nur in einem sehr beschränkten Umfang, d.h. z.B. wenn wir für unsere Lernstatt aus dem Kreis der Gruppe der Meister unsere Moderatoren auswählen, die wir in Moderationstechniken ausbilden wollen, dann werden wir sicherlich nicht jeden akzeptieren, der uns geschickt wird, weil der Betriebsleiter sagt, nehm'S den, der könnt's brauchen! Den können wir grade nicht brauchen in aller Regel, weil wir Leute brauchen, die auf andere zugehen können. Und den lassen wir dann wieder seine Teilnehmer selbst auswählen, aber im übrigen sind wir noch mehr oder weniger darauf angewiesen, daß uns von den Vorgesetzten jene Leute genannt werden bzw. die Leute selbst kommen und uns fragen, wie der Weg ist oder die Leute kommen und sich beschweren, daß der Vorgesetzte sie nicht läßt und man dann nachforscht, was eigentlich los ist.

...

Wir fangen jetzt an, daß wir eine Art von Nachfolgeplanung aufziehen bei uns und damit auch die Vorbereitung auf die Nachfolge mehr institutionalisieren, also einen kleinen Stein aus der ganzen Möglichkeit, wie man Mitarbeiter fördert, schon mal an uns heranziehen wollen.

...

Ich möchte vieles systematischer aufziehen, weil ich jetzt doch noch nicht ausschließen kann, daß dieser "warme Regen" hier über Gerechte und Ungerechte fällt. Dies ist eine harte Knochenarbeit durchzukommen, daß man wirklich bis zur Förderung des einzelnen in bezug auf seine Zielmöglichkeiten betrieblicher Art und persönlicher Art hinkommt.

...

Es gibt sehr viele innerbetriebliche Reibungspunkte, die mit solchen Lernstattmethoden - sprich Organisationsentwicklung - abgebaut werden könnten. Ich würde also sehr viel mehr in Zukunft weggehen von der Vermitt-

lung gewissen Lernstoffes und sehr viel mehr zugehen zu Arbeitsgruppen, Projektgruppen, die konkrete Probleme lösen sollen und bei dem Lösen von Problemen passen, ohne daß sie es selbst merken, über Gruppenarbeit, über Führungstechnik usw., etwas lernen, was sich einfach aus dem Umgang mit den anderen, aus der bislang unbekannten Situation heraus ergibt. Ich würde gerne, daß jeder Mann, der bei N.N. anfängt, erst mal 1 - 2 Wochen durch unsere Mühle gegangen wäre, daß er auf die N.N. vorbereitet wäre, daß wir seine Bedürfnisse usw. kennen würden, daß wir auch Spreu vom Weizen scheiden können, um dem Meister seine Aufgabe abzunehmen, die ihn im Betrieb überlastet, und daß wir ihn vielleicht auch schon auf die Tätigkeit, für die er dann vorgesehen ist, vorbereiten bzw. testen können. Ist er dafür überhaupt geeignet oder sollte er vielleicht nicht etwas anderes machen. Ich würde gerne für viele Tätigkeiten im Betrieb eine systematischere Ausbildung betreiben unabhängig vom Berufsbildungsgesetz, sagen wir mal eine halbjährige Ausbildung zum Bedienen von CNC-Maschinen einschließlich der Programmierung dieser Maschinen. All dieses würde Personal und auch räumliche Ausstattung verlangen, die im Augenblick nicht da ist und all dies würde natürlich auch Geld kosten. Zu diesem Geld gehören Übungsmaschinen und Übungsgeräte genauso, wie eine noch verstärkte Ausstattung mit Videorecordern usw.

...

Ich weiß natürlich nicht, wie die politische Entwicklung geht, aber ich denke schon, daß mit der Zeit, und das ist auch angeklungen, da weiß der Vorstand auch Bescheid, es ist also mit der Dringlichkeitsstufe 2 versehen, ... das Bildungszentrum, Bildungszentrum als eine flexible Einrichtung, die jetzt auch noch die Erstausbildung aufnehmen kann, wo aber die Weichen bereits so gestellt sind, daß ich von einem auf den anderen Tag es umstellen kann in ein Umschulungszentrum oder in ein Einarbeitungszentrum oder in ein Weiterbildungszentrum allein, je nachdem ... Und damit versuchen kann, daß man viele der Unzuträglichkeiten, die jetzt da sind, weil die so gewachsen sind, daß kein Mensch darüber nachgedacht hat usw., von vornherein unterbunden werden, weil kein Mensch mehr reinkommt in den Betrieb, wo das nicht bereits abgestellt ist, und weil alle, die noch drinnen sind, zumindestens darauf hingewiesen werden mit der Zeit in pädagogischen Maßnahmen, daß dieses und jenes Verhalten, diese und jene Folgen hat, und daß diese ganzen Maßnahmen sicherlich einen Erfolg bringen werden ...

Literaturverzeichnis

ABRAHAM, K.: Der Betrieb als Erziehungsfaktor, Freiburg 1957

Ders.: Betriebspädagogik. Grundfragen der Bildungsarbeit der Betriebe und der Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft, Berlin 1978

ADELMANN, G.: Die berufliche Aus- und Weiterbildung in der Wirtschaft 1871 - 1918, in: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte, Beiheft 15, 1979

ADORNO, T.W.: Soziologie und empirische Forschung, in: Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt/M. 1972, S. 196 - 216

Ders.: Einleitung in die Musiksoziologie, in: Gesammelte Schriften, Bd. 14, Frankfurt/M. 1973, S. 169 - 421

ALEMANN, U.v.: Politik und Gleichheit. Chancengleichheit im Spektrum ideologischer Begründungszusammenhänge der Politik, in: DERBOLAV (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik, München 1977, S. 201 - 222

ALTMANN, N./BECHTLE, G.: Betriebliche Herrschaftsstruktur und industrielle Gesellschaft, München 1971

Ders./BÖHLE, F.: Betriebsspezifische Qualifizierung und Humanisierung der Arbeit, in: MENDIUS u.a.: Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation I., Frankfurt/M. 1976

Ders./BECHTLE, G./LUTZ, B.: Betrieb - Technik - Arbeit, Frankfurt/M. 1978

Ders./DÜLL, K.: Gruppenarbeit zwischen Idee und Wirklichkeit, in: Der Gewerkschafter, H. 7, 1979, S. 6 - 7

ALTVATER, E.: Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffs, in ALTVATER E./HUISKEN, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971, S. 77 - 90

Ders./HUISKEN, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971

AMERONGEN, O.Wolff v.: Weiterbildung - Aufgabe der Zukunft. Rede anläßlich des 50jährigen Bestehens der Wirtschafts- und Verwaltungsakademie in Köln am 14.10. 1976, in: Dokumentation zur Bildungspolitik und Berufsbildung, Bonn 18/21.10. 1976, S. 1 - 5

Ders.: Berufsbildung, Weiterbildung und die Politik, in: Dokumentation zur Bildungspolitik und Berufsbildung, hrsg. vom Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, Bonn 5/1979, S. 1 - 5

Angenommene Anträge im Rahmen der Beratung zum Bereich Bildung und Berufliche Bildung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 7/8, 1978, S. 143 - 172

Angst vor der Zukunft, in: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 6. Jg. H. 1, 1980, S. 3

APEL, G.: Mitbestimmung, München 1969

Arbeitslosenpsyche, in: Wirtschaftswoche, H. 29, 1977

Arbeitslosigkeit und Weiterbildung, in: Die Volkshochschule - Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M., Loseblattsammlung, Bd. 1, Blatt 41.364, 10. Lieferung 1976

Arbeitsmarkt '80, in: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 6.Jg. H. 21, 1980, S. 3

ARGYRIS, C.: Integrating the Individual and the Organization, New York, London, Sydney 1964

ARLT, F.: Erwachsenenbildung der Wirtschaft, in: KNOLL, J. (Hrsg.): Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1969, Heidelberg 1969, S. 282 - 297

Ders.: Die Erwachsenenbildung in der Wirtschaft, in: contact, 10. Jg., H. 1, 1970, S. 49 - 56

Ders.: Erwachsenenbildung der Wirtschaft, in: MÜNCH, J. (Hrsg.): Berufsbildung Erwachsener, Braunschweig 1971, S. 37 - 49

Ders.: Das Hagener Modell. Ein Beispiel für emanzipatorische Prozesse in der Erwachsenenbildung der Wirtschaft, in: KNOLL, J. (Hrsg): Lebenslanges Lernen, Hamburg 1974, S. 170 - 178

Ders.: Geschichte der Erwachsenenbildung durch Unternehmerorganisation, in: PÖGGELER, F. (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung, Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 4, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975, S. 276 - 287

Ders.: Wirtschaft und Erwachsenenbildung, in: WIRTH, I. (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Paderborn 1978, S. 699 - 708

Ausschuß für Bildungsfragen im Maschinenbau (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung im Maschinenbau, Verein Deutscher Maschinenbau-Anstalten e.V., o.O., o.J. (Broschüre)

AXMACHER, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD, Frankfurt/M. 1974

BAETHGE, M.: Ausbildung und Herrschaft, Frankfurt/M. 1973, 5. unveränderte Aufl.

Ders.: Qualifikation - Qualifikationsstruktur, in: WULF, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 478 - 483

Ders.: Qualifikation, in: Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, hrsg. von SPEICHERT, H. im Auftrag der päd. extra-Redaktion, Reinbek bei Hamburg 1975, S. 308 - 311

Ders./SCHUMANN, M.: Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit, in: Neue Sammlung, 13. Jg., H.2, 1973, S. 142 - 152

BALSER, F.: Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Stuttgart 1959

BDA siehe Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 33: Arbeitsmarktsegmentierung - Theorie und Therapie im Lichte der empirischen Befunde, hrsg. von BRINKMANN, Ch. u.a., Insittut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1979

BENNIS, W.G.: Organisationsentwicklung. Ihr Wesen, ihr Ursprung, ihre Ansichten, Baden-Baden 1972

Ders./BENNE, K.D./CHIN, R. (Hrsg.): Änderung des Sozialverhaltens, Stuttgart 1975

BERELSON, B.: Content Analysis in Communication Research, Glencoe 1952

BERGER, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1974

Bevölkerung und berufliche Fortbildung, in: Wirtschaft und Statistik, H. 6, 1972, S. 326 - 330

Bildungspolitische Thesen der CDA-Sozialausschüsse: Sozialpartner sollen eine Strategie entwickeln, Arbeitseinsparungen in Bildungsarbeit umzusetzen, in: Aktuelles zur Bildungspolitik und Berufsbildung, Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, H. 5, 1979, S. 23 - 24

Bildungsurlaub über Tarifverträge, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71 Bd., H. 3, 1975, S. 226

BLANKERTZ, H.: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik, in: OPPOLZER, S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1971, Wuppertal 1971, S. 20 - 33

Ders.: Theorien und Modelle der Didaktik. Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Bd. 6, München 1974, 8. Aufl.

BOCKLET, R.: Öffentliche Verantwortung und Kooperation - Kriterien zur Organisation der Weiterbildung, in: Deutscher Bildungsrat, Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung (Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 46) Stuttgart 1975, S. 109 - 145

BODE, H.: Arbeit und Qualifikation. Marburg: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität 1977 (Texte - Dokumente - Berichte. Zum Bildungswesen ausgewählter Industriestaaten. Sonderband 2)

BOKELMANN, H.: Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Problem und Entwurf einer didaktischen Theorie für die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1964

BOLTE, K.M.: Entwicklungen und Probleme der Berufsstruktur, in BOLTE, K.M./NEIDHARDT, F./HOLZER, H.: Deutsche Gesellschaft im Wandel, Bd. 2, Opladen 1970

Ders.: Leistung und Leistungsprinzip, Opladen 1979

BRANDENBURG, G.: Weiterbildung und Arbeitsmarktpolitik, Schriftenreihe der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, Bd. 96, Göttingen 1975

BREHM, K.-H.: Bildungskonzeption und Ermittlung des Bildungsbedarfs, in: PAULIK, H. (Hrsg.): Handbuch der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, München 1977a, B/I

Ders.: Bildungskonzeption, in: Personal-Enzyklopädie, Bd. I, München 1977b, S. 555 - 556

BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München 1975, 2. verbesserte Aufl.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsgesetz. Regierungsentwurf, Bonn 1975 (hektographiert)

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.): Grundgedanken zur Erwachsenenbildung, Köln 1970 (hektographiert)

Ders.: Zur gesetzgeberischen Entwicklung der Erwachsenenbildung. Stellungnahme der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln 1971 (hektographiert)

Ders.: Weiterbildung im Betrieb, Köln 1974 (Broschüre)

Ders.: Fortschritt aus Idee und Leistung. Gesellschaftspolitische Grundsatzerklärung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, o.O., 1975 a (hektographiert)

Ders.: Gesellschaftspolitische Bildungs- und Jugendarbeit. Jahresbericht der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Sonderdruck o.O., 1975 b

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. I, Stuttgart 1974, 2. Aufl.

BUNK, G.: Aus- und Weiterbildung der Deutschen Wirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland vom Ende des zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart, in: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte, Beiheft 15, 1979, S. 101 - 112

BUREAU of Applied Social Research: Das quantitative Interview, in: KÖNIG, R. (Hrsg.): Das Interview. Praktische Sozialforschung 1, Köln, Berlin 1962, 3. erweiterte Aufl., S. 161 - 177

BURGHARDT, A.: Lehrbuch der Betriebssoziologie, Wien, Köln, Graz 1975, 2. unveränderte Aufl.

BUSCHBECK, M.: Der Tombola gehen die Preise aus. Was gliedert noch sinnvoll das gegliederte Schulwesen? in: Süddeutsche Zeitung 18./19.8.1979

BUSCHMEYER, H.: Das soziale Umfeld mitberücksichtigen. Zur Bedeutung der Kategorie "Lebenszusammenahng" für eine handlungsorientierte Curriculumentwicklung, in: Materialien zur politischen Bildung, H. 4, 1975, S. 61 - 67

BUTTGEREIT, M. u.a.: Berufsgruppenspezifische Weiterbildungsprobleme, Weinheim, Basel 1975

CHOMSKY, N.: Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt/M. 1970

CLOYD/KASPRZIK, W.: Anlernstatt - ein neuer Weg des Gruppenlernens am Arbeitsplatz? in: Congress, H. 2, 1975

COMBE, A./PETZOLD, H.-J.: Bildungsökonomie. Eine Einführung, Köln 1977

CZYCHOLL, R.: Wirtschaftsdidaktik, Trier 1974

DAHEIM, H. u.a.: Untersuchungen zum vierten Jugendbericht. Sozialisationsprobleme arbeitender Jugendlicher, Bd. I, Deutsches Jugendinstitut München 1978

DAHRENDORF, R.: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 8.Jg., H. 4, 1956, S. 540 - 568

Ders.: Die neue Freiheit, München 1975, 3. Aufl.

Daimler-Vorstand attackiert Heuchelei der Wirtschaft, in: Süddeutsche Zeitung, 14./15.5.1980, S. 34

DAUENHAUER, E.: Berufliche Weiterbildung - ein gesellschaftlicher Auftrag? in DAUENHAUER, E.: Wirtschafts- und Berufsbildung, Bad Homburg vor der Höhe, Berlin, Zürich 1977, S. 66 - 78

DEGEN, A.: Perspektiven im Weiterbildungsbereich, in: Demokratische Erziehung, 2. Jg., H. 4, 1976, S. 438 - 448

DERBOLAV, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik, München 1977

DERSCHKA, P./GOTTSCHALL, D.: Die Betroffenen gehen leer aus, in: manager magazin, H. 3, 1980, S. 40 - 47

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970

Ders.: Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen, Stuttgart 1975

DIECKMANN, B. u.a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele, Braunschweig 1973

DIKAU, J.: Berufliche Weiterbildung als arbeitsorientierte Erwachsenenbildung, in: Reformpädagogik und Berufspädagik. Schule und Erziehung (VI), Argument-Sonderband 21, Berlin 1978, S. 212 - 231

DIRKS, H.: Fortbildung im Industrieunternehmen. Theoretische Grundlagen und System der Anwendung, Stuttgart 1973

DÖRSCHEL, A.: Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung. Wirtschaftspädagogische Schriften, Bd. 5, hrsg. von SCHLIEPER, F., Freiburg 1960

DREITZEL, H.-P.: Problemgeschichtliche Einleitung, in: DREITZEL (Hrsg.): Sozialer Wandel. Soziologische Texte, Bd. 41, Neuwied 1972, 2. Aufl.

DUNKEL, D.: Versuch der Systematisierung der betrieblichen Weiterbildung, in Erwachsenenbildung, 22. Jg., H.1, 1976, S. 7 - 10

Ders.: Bedeutung und Möglichkeiten innerbetrieblicher Weiterbildung, in: personalwirtschaft, 5. Jg. H. 5, 1978, S. 175 - 177

Ders./Vogl, W.: Psychologie und Pädagogik für Ausbilder, München 1976

Ders./HAMMER, O./RODERMUND, K.: Lernstatt bei MAN, in: MAN Blick in die Werke, H. 10, 1979

DÜRR, W. Vorüberlegungen zu einer Theorie der Betriebspädagogik, in: FRICKE, W./GEIßLER, A. (Hrsg.): Demokratisierung der Wirtschaft, Hamburg, 1973, S. 87 - 108

EDDING, F.: Ökonomie des Bildungswesens, Freiburg 1963, 1. Aufl.

Ders.: Betriebliche Weiterbildung - ein neues Privileg? in: ALBACH, H./COLBE, B.v./VAUBEL, L. (Hrsg.): Gegenwartsfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden 1974, S. 59 - 71

ENGHOLM, B.: Grundsätzliche und aktuelle Fragen der Weiterbildung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 12, 1979a, S. 336 - 342

Ders.: Die Bedeutung der Weiterbildung für unsere Gesellschaft, in: informationen bildung wissenschaft, H. 12, 1979b, S. 264 - 266

ERBSLÖH, E.: Interview. Techniken der Datensammlung 1, Stuttgart 1972

Erwachsenenbildung in Bayern. Gemeinsame Broschüre der Erwachsenenbildungsträger in Bayern, München 1972 (Broschüre)

Erwachsenenbildung. Weiterbildung. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 19, Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972

ETZIONI, A.: Soziologie der Organisation, München 1971

FACH, W.: Diskurs und Herrschaft - Überlegungen zu HABERMAS' Legitimationslogik, in:Zeitschrift für Soziologie, 3. Jg., H. 3, 1974

FAßBENDER, S./VASSEM, P.J./WIPPERMANN, R.: Innerbetriebliche und überbetriebliche Weiterbildung, Führungskräfte fördern, Bd. 6, Köln 1977

FEIDEL-MERTZ, H.: Zur Ideologie der Arbeiterbildung, Frankfurt/M. 1972, 2. erweiterte Aufl.

Ders.: Erwachsenenbildung seit 1945, Köln 1975

FELD, Fr.: Berufserziehung, München 1938

FIEDLER, H.: Betriebliche Weiterbildung heute - 81 Unternehmen geben Antwort -, in: Fortschrittliche Betriebsführung und Industrial Engineering, 27. Jg., H. 3, 1978, S. 195 - 200

FINK, E./CONRAD, Ch.: Probleme der quantitativen Erfassung beruflicher Weiterbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5. Jg., H. 1, 1976, S. 9 - 11

Ders./SAUTER, E.: Analyse der Trägerorganisationen in der beruflichen Erwachsenenbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, H. 9, 1979

FLECHSIG, K.H./HALLER, H.-D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, Stuttgart 1973

FRENCH, W.L./BELL,C.H.jr.: Organisationsentwicklung, Bern, Stuttgart 1977

FREYER, W.: Der Betrieb als Erziehungssystem, Darmstadt 1974

FRIEDRICHS, H.: Zum Inhalt von Grundbegriffen im Personalwesen, in: Personal, 22. Jg., H.7, 1970, S. 212 - 215

FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek bei Hamburg 1973

GADAMER, H.G.: Wahrheit und Methode, Tübingen 1972, 3. erweiterte Aufl.

GATZEMEIER, M.: Wissenschaftstheoretische Grundprobleme der Lernzieltheorie. Rechtfertigung - Deduktion - Kompatibilität, in: KÜNZLI, R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung, Begründung und Legitimation, München 1975, S. 41 - 56

GEBERT, D.: Organisationsentwicklung, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1974

GEIßLER, Kh.A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz, München, Basel 1974

Ders.: Programmatische Notizen zum Begründungs-, Rechtfertigungs- und Legitimationsproblem der Gruppendynamik - Zur Analyse des Theoriedefizits in der Gruppendynamik -, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Bd. 10, H. 3, 1976, S. 249 - 268

Ders.: Betriebliche Weiterbildung und Gruppendynamik, in: MEYER, E.(Hrsg.): Handbuch Gruppenpädagogik- Gruppendynamik, Heidelberg 1977, S. 186 - 200

Ders./MÜLLER, K.R.: Ökonomische Kompetenz. Regulative kompetenztheoretische Ordnungsgesichtspunkte zur didaktischen Strukturierung ökonomischer Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Jg., H. 3, 1977, S. 407 - 417

GEORGE, A.: Quantitative and Qualitative Approach to Content Analysis, in: deSOLA POOL, J.: Trends in Content Analysis, Urbana 1959

Gesetz zu dem Übereinkommen Nr. 140 der Internationalen Arbeitsorganisation vom 24. Juni 1974 über den bezahlten Bildungsurlaub vom 7. September 1976, in: Bundesgesetzblatt Nr. 49, 1976, Teil II, S. 1526 - 1532

GLADEN, A.: Die berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft 1918 - 1945, in: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte, Beiheft 15, 1979, S. 53 - 73

GLASL, Fr./HOUSSAYE, L. de la: Organisationsentwicklung, Bern,Stuttgart 1975

GÖBEL, U.: Weiterbildung ist Zukunftssicherung, in GÖBEL, U./SCHLAFFKE, W.(Hrsg.): Berichte zur Bildungspolitik 1979/80 des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1979, S. 295 - 310

Ders./SCHLAFFKE, W./ZEDLER, R.: Das Bildungssystem der achtziger Jahren in: GÖBEL, U./SCHLAFFKE, W. (Hrsg.): Berichte zur Bildungspolitik 1979/80 des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1979, S. 13 - 84

GOTTSCHALL, D.: Kein Pardon für einsame Entschlüsse, in manager magazin, H. 1; 1973, S. 51 - 55

GRIESINGER, H.: Weiterbildung von Führungskräften in der Wirtschaft. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 9. Institut der deutschen Wirtschaft, Köln 1976

GROSKURTH, P./VOLPERT, W.: Lohnarbeitspsychologie, Frankfurt/M. 1975

Grundsätze und Forderungen des DGB zur Weiterbildung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 1, 1979, S. 6 - 10

GRÜNEWALD, U. unter Mitarbeit von DEGEN, U./KRICK, H.: Qualifikationsforschung und berufliche Bildung. Ergebnisse eines Colloquiums des Bundesinstituts für Berufsbildung zum gegenwärtigen Diskussionsstand in der Qualifikationsforschung. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H.2, 1979

HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971

Ders.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1973 a, 2. Aufl.

Ders.: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M. 1973b, 3. Aufl.

Ders.: Legitimationsprobleme im modernen Staat, in: Merkur, 30. Jg., H. 1; 1976, S. 37 - 56

HACKER, V.: Personalentwicklung und betriebliche Bildungsplanung, Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft e.V., Frankfurt/M., 1976

Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt Teil I Nr. 21/ 1974: Verordnung über die Anerkennung von Bildungsveranstaltungen vom 9. 4. 1974

HARTFIEL, G.: Einleitung, in: GARTFIEL, G. (Hrsg.): Emanzipation - Ideologischer Fetisch oder reale Chance? Opladen 1975

HARTUNG, D./NUTHMANN, R./TEICHLER, U.: Bildungssystem und Beschäftigungssystem. Zum Verhältnis von Bildungssoziologie und gesellschaftlicher Entwicklung, in: BOLTE, K.M. (Hrsg.): Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28.9. bis 1.10.1976 in Bielefeld, München 1978, S. 299 - 347

HEID, H.: Zur pädagogischen Legitimität gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Jg., H. 3, 1970, S. 365 - 394

Ders.: Begründbarkeit von Erziehungszielen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., H. 4, 1972, S. 551 - 581

HEINEN, E.: Das Zielsystem der Unternehmung, Wiesbaden 1966

HENNIS, W.: Legitimität, in: Merkur, 30. Jg., H. 1, 1976, S. 17 - 36

HENTIG, H.v.: Die Sache und die Demokratie, in: HENTIG, H.v.: Die Sache und die Demokratie. Drei Abhandlungen zum Verhältnis von Einsicht und Herrschaft, Frankfurt/M. 1975, S. 19 - 61

HOLSTI, R.: Content Analysis for the Social Sciences and Humanities, London 1969

HORKHEIMER, M.: Kritische Theorie. Eine Dokumentation, hrsg. von SCHMIDT, A., Bd. II, Frankfurt/M. 1968, 2.Aufl.

HOPF, Ch.: Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung, in: Zeitschrift für Soziologie, 7. Jg., H. 2, 1978, S. 97 - 115

HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg 1975

Informationen zur beruflichen Bildung. Kennwort: Fortbildungsmaßnahmen der Betriebe. Registernummer: 26, Blatt: 4, hrsg. von der Abteilung Bildung und Gesellschaftswissenschaften des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1979

Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Streitsache: Von den Markierungspunkten zum Ausbildungsplatzförderungsgesetz, H. 6, Köln 1977

Institut für Sozialforschung (Hrsg.): Soziologische Exkurse, Frankfurt/M. 1956, 2. unveränderte Aufl.

Institutionalisierung, in: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter. Frankfurt/M. Loseblattsammlung Bd. I, Blatt 13.006, 13. Lieferung 1980

Interesse, in: Lexikon zur Soziologie, hrsg. von FUCHS, W. u.a. Opladen 1973, S. 312

ISENEGGER, U.: Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion, Weinheim 1972

JANOSSY, F. unter Mitarbeit von HOLLO, M.: Das Ende der Wirtschaftswunder. Erscheinung und Wesen der wirtschaftlichen Entwicklung. Probleme sozialistischer Politik 12, Frankfurt/M., o.J.

JOHANNSON, K.: Anpassung als Prinzip, Frankfurt/M., Köln, 1975

KADELBACH, G./BECKER, H.: Zur Legitimationsproblematik öffentlicher und öffentlich geförderter Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 29. Jg., 1979, H. 1, S. 21 - 27

KASPRZIK, W.: Lernstatt, cooperative arbeitsdidaktik, Berlin 1974, hektographiert

KEIM, H./OLBRICH, J./SIEBERT, H.: Strukturprobleme der Weiterbildung, Düsseldorf 1973

KEMP, T.: Was ist Weiterbildung? in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5. Jg., H. 1, 1976, S. 2 - 4

KEMPF, Th.: Das Konzept der "Organisationsentwicklung" (OE), in: Zeitschrift für Organisation, 47. Jg. ,H. 4, 1978, S. 201 - 208

KERN, H./SCHUMANN, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt/M. 1977

KIPP, M./SEUBERT, R.: Einige Klärungsversuche zur Qualifikationsproblematik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71. Bd., H. 3, 1975

KIRSCH, W.: Einführung in die Theorie der Entscheidungsprozesse, Bd. III, Wiesbaden 1977, 2., durchgesehene und ergänzte Aufl. der Bände I bis III als Gesamtausgabe

KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstuktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., H. 3, 1971, S. 351 - 385

Ders.: Normen und Ziele in der Erziehung, in: KLAFKI, W. u. a.: Erziehungswissenschaft - Eine Einführung in drei Bänden - Funk-Kolleg, Bd. 2, Frankfurt/M. 1972, S. 13 - 51

KLUSEN, N.: Innerbetriebliche Weiterbildung. Methoden und Lösungsformen in der industriellen Praxis, Berlin 1975

KLUTH, H.: Soziologie des Großbetriebes, Stuttgart 1975, 3. Aufl.

KNOLL, H.J.: Erwachsenenbildung. Aufgaben - Möglichkeiten - Perspektiven, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1972

KOCH, A.: Die Schule und die betriebliche Praxis der Aus- und Weiterbildung, in: Die Arbeitslehre, 9. Jg., 1978, H. 1, S. 1 - 8

KODRON-LUNDGREEN, Ch./KODRON, Ch.: 20 Millionen unterm Regenbogen, Zur Inhaltsanalyse der Regenbogenpresse, München, Wien 1976

KOLVENBACH, H.: Personalentwicklung, in: GAUGLER, E. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens, Stuttgart 1975, S. 1545 - 1556

KRACAUER, S.: The Challenge of Qualitative Content Analysis, in: Public Opinion Quarterly, Vol. 16, Nr. 4, 1952, S. 631 - 642

Ders.: Für eine qualitative Inhaltsanalyse, in: Ästhetik und Kommunikation. Beiträge zur politischen Erziehung, 3. Jg., H. 7, 1972, S. 53 - 58

KÜHN, G./PREUß, V.: Lehrkräfte in der beruflichen Erwachsenenbildung, Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung Berlin 1976, als Manuskript vervielfältigt

KUHN, H.W.: Qualifikation und Berufsbildung. Zur Problematik des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem, in DERBOLAV, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik, München 1977

KUNSTMANN, W.: Gesellschaft - Emanzipation - Diskurs. Darstellung und Kritik der Gesellschaftstheorie von Jürgen HABERMAS, München 1977

KÜNZLI, R.: Begründung und Rechtfertigung in Curriculumplanung und -entwicklung, in: KÜNZLI, R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975a, S. 9 - 28

Ders.: Vorwort, in: KÜNZLI, R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975b, S. 7 - 8

Ders.: Aspekte der praktischen Philosophie, in: FREY, K. u.a. (Hrsg.) Curriculum Handbuch, Bd. I, München 1975c, S. 151 - 160

Der Leiter des betrieblichen Bildungswesens. Sein Berufs- und Funktionsbild. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V., Bd. 41, Köln 1977

LEMPERT, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung, Frankfurt/M. 1974

Ders./FRANZKE, R.: Die Berufserziehung, München 1976

Ders./RICHTER, I.: Vorwort, in: KELL, A.: Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung, Bd. I, hrsg. vom Institut für Berufsbildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin 1970, S. II - XIV

LENHARDT, G.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion, Frankfurt/M. 1974

Ders.: Berufliche Qualifikation und Arbeitslosigkeit, in: LENHARDT, G. (Hrsg.): Der hilflose Sozialstaat. Jugendarbeitslosigkeit und Politik, Frankfurt/M. 1979, S.360 - 388

LENZEN, D.: Curriculumplanung und diskursive Legitimation, in: KÜNZLI, R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975, S. 243 - 264

LIPSMEIER, A.: Zum Problem der Kontinuität von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 73. Bd., H. 10, 1977, S. 723 - 737

Ders.: Kritische und soziale Kompetenz als zentrale Kategorien bei der Qualifizierung von Lehrkräften für die Berufsbildung Erwachsener, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 7.Jg., H. 4, 1978, S. 12 - 16

LISCH, R./KRIZ, J.: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse, Reinbek bei Hamburg 1978

LITTEK, W.: Industriearbeit und Gesellschaftsstruktur, Frankfurt/M., Köln 1973

LORENZEN, P./SCHWEMMER, O.: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie, Mannheim, Wien, Zürich 1975, 2. verbesserte Aufl.

LÖWE, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin-Ost 1973, 4. Auf.

LÜDTKE, H.: Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation, in: b:e-redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim, Berlin, Basel 1976, 5. Aufl. S. 132 - 160

LUHMANN, N.: Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse, in: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971a, S. 7 - 24

Ders.: Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas, in: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971b, S. 291 - 405

Ders.: Legitimation durch Verfahren? Darmstadt, Neuwied 1975 2. Aufl.

LÜHR, v./SCHULLER, A.: Legitimation und Sinn, Braunschweig 1977

LUTZ, B.: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankfreich. Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen, in: MENDIUS, H.G. u.a.: Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation I, Frankfurt/M. 1976

Ders.: Das Verhältnis von Technik, Bildung und Arbeit als Problem politischen Handelns, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 8. Jg., H. 5, 1979, S. 8 - 11

MAASE, M./SENGENBERGER, W./WELTZ, F.: Weiterbildung - Aktionsfeld für den Betriebsrat? Köln, München 1975

MALETZKE, G.: Psychologie der Massenkommunikation, Hamburg 1963 hrsg. vom Hans Bredow-Institut

MANZ, W.: Schule und Legitimation, Hamburg 1975

MARKERT, W.: Erwachsenenbildung als Ideologie - Zur Kritik ihrer Theorie im Kapitalismus, München 1973

MAYNTZ, R.: Soziologie der Organisation, Reinbek bei Hamburg 1968, 3. Aufl.

Ders./HOLM, K./HÜBNER, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1972, 3. Aufl.

MEAD, M.: Der Konflikt der Generationen, Freiburg 1971, 2. Aufl.

MERTENS, D.: Schlüsselqualifikation.Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg., H. 1, 1974, S. 36 - 43

MEYER, H.L.: Einführung in die Curriculum Methodologie, München 1972

MICKLER, O./MOHR, W./KADRITZKE, U. unter Mitarbeit von BAETHGE, M.: Produktion und Qualifikation. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Qualifikationsanforderungen in der industriellen Produktion und deren Ursachen. Kurzfassung des Berichts über die Hauptstudie im Rahmen der Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) Berlin 1978

MÖLLER, B.: Analytische Unterrichtsmodelle. Ergebnisse und Probleme der Lernorganisation, München, Basel 1971, 2. durchgesehene Aufl.

MÖLLER, Ch.: Technik der Lernplanung, Weinheim 1976, 5.Aufl.

MOLL, H.: Ingenieur und Rationalisierung, in: Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft e.V. (Hrsg.): Produktivität und Rationalisierung. Chancen, Wegen, Forderungen, Frankfurt/M. 1971, S. 41 - 45

MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972

MOORE, W.E.: Strukturwandel der Gesellschaft, München 1973, 3. Aufl.

MOSER, H.: Methoden der Aktionsforschung, München 1977

MÜNCH, J.: Die Berufsbildung Erwachsener, Begriff, Wirklichkeit und Anspruch, in: MÜNCH, J. (Hrsg.): Berufsbildung Erwachsener, Braunschweig 1970, S. 13 - 36

MÜNCH, R.: Gesellschaftstheorie und Ideologiekritik, Hamburg 1973

MÜNCHNER BILDUNGUNGFORUM. Projektgruppe 1 (Hrsg.): Funktionsbild des Weiterbildungsreferenten, Münchner Bildungs-Forum-Dokumentationsstelle, Hochfeldstr. 4, 8061 Deutenhausen, 1978, 3. Aufl. (Broschüre)

Ders.: Projektgruppe 5 (Hrsg.): Betriebliche Bildungsarbeit in den 80er Jahren, Münchner Bildungs-Forum-Dokumentationsstelle, Hochfeldstr. 4, 8061 Deutenhausen 1979 (Broschüre)

NEUBERGER, O.: Organisation und Führung, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1977

NIHUIS, E.: Analyse der Erwachsenenbildung in der BRD und der DDR, Hamburg 1973

OELMÜLLER, W.: Zur Begründung von freiheitsfördernden Handlungszielen und Entscheidungskriterien, in: BÖCKLE F./BÖCKENFÖRDE, E.-W. (Hrsg.): Naturrecht in der Kritik, Mainz 1973, S. 277 - 303

OFFE, C.: Strukturprobleme des kapitalisitischen Staates, Frankfurt/M. 1972

Ders.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik, Frankfurt/M. 1975 a

Ders.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems, in: Deutscher Bildungsrat, Bd. 50: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 1, Stuttgart 1975 b, S. 215 - 252

Ders.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt/M., Köln 1975 c, 4. Aufl.

OLBRICH, J.: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, Braunschweig 1977

OTTO, V.: Legitimationsprobleme der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 29. Jg., H. 1, 1979, S. 1 - 2

PERRIDON, L.: Aufgaben und Möglichkeiten der Universität bei der Fortbildung ihrer Absolventen, in: Marx, A. (Hrsg.): Personalführung, Bd. IV, Lernen und Ausbilden 1972, S. 287 - 296

PIECHOWIAK, H.: Bildungsverpflichtung statt Pflichtbildung. Das Problem der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung. In: Die Neue Ordnung in Kirche, Staat, Gesellschaft, Kultur, 32. Jg., 1978 2, S. 127 - 134

PLEISS, U.: Funktionale Erziehung und Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 72. Bd., H. 2, 1976, S. 100 - 118

PÖGGELER, F.: Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik, Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 1, Stuttgart, Berlin, Köln, Main 1974

Ders.: (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975

Ders.: Verbände als Träger der Weiterbildung, in: Erwachsenenbildung, 25. Jg., H. 1, 1979, S. 2 - 9

Projektgruppe Textinterpretation und Unterrichtspraxis: Projektarbeit als Lernprozeß, Frankfurt 1974

PROKOP, E.: Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1973 a

Ders.: Informationsvermittlung und Verhaltensorientierung, in: Erwachsenenbildung, 19. Jg., H. 2, 1973 b, S. 49 - 53

Ders.: Zur Problematik curricularen Vorgehens bei Kontakt- und Zusatzstudien im Bereich der Erwachsenenpädagogik, in: RUPRECHT, H./SITZMANN, G.-H.: Erwachsenenbildung als Wissenschaft II. Hauptprobleme der Curriculumforschung in der Weiterbildung, Weltenburger Akademie 1974, S. 45 - 56

Ders.: Zum Problem der Weiterbildungsinhalte, in: Erwachsenenbildung, 21. Jg., H. 4, 1975, S. 179 - 182

Ders./GEIßLER, Kh.A.: Erwachsenenbildung, München, Basel, 1974

PREISS, H.: Vorwort, in: JOHANNSON, K.: Anpassung als Prinzip, Frankfurt/M., Köln 1975, S. 6 - 9

PUKAS, D.: Zukunft der Erwachsenenbildung, in: Gegenwartskunde, 23. Jg., H. 2, 1974, S. 183 - 188

RITSERT, J.: Vorbemerkungen zu Siegfried Kracauer "The Challenge of Qualitative Content Analysis", in: Ästhetik und Kommunikation. Beiträge zur politischen Erziehung, 3. Jg., H. 7, 1972, S. 49 - 52

Ders.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik, Frankfurt/M. 1975, 2. Aufl.

Ders.: Denken und gesellschaftliche Wirklichkeit, 1. Arbeitsbuch zum klassischen Ideologiebegriff, Frankfurt/M., New York 1977

RODENSTOCK, R.: Der Motor des Wandels sind wir, in: Der Weg nach oben. Management-Informationen und Beispiele, Verlagsbeilage der Süddeutschen Zeitung, Nr. 25, 30.1.1980

ROETHLISBERGER, F.J.: Betriebsführung und Arbeitsmoral, Köln, Opladen 1954

Ders./DICKSON, W.J.: Management and the Worker, Cambridge, Mass. 1970, Fifteenth Printing

ROTH,J./WINKELMANN, D.: Probleme der Erfassung gesellschaftlicher Anforderungen an die Ausbilderqualifizierung - Dargestellt am Beispiel des Deutschen Industrie- und Handelstages (DIHT) -, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 72. Bd. H. 10, 1976, S. 723 - 748

RÜCKRIEM,G.M.: Erwachsenenbildung,in:KLAFKI,W.u.a.(Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 3, Frankfurt/M.1972 S. 236 - 246

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht) Bonn 1974

SAHM, A.: Weiterbildung. Aufgabe der Betriebe, in: Der Arbeitgeber, 26. Jg., H. 16, 1974 a, S. 595 - 596

Ders.: Verantwortliche für Weiterbildung im Betrieb, in Personal, 26. Jg., H. 4, 1974 b, S. 173 - 177

SASS, J./SENGENBERGER, W./WELTZ, Fr.: Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik, Köln, Frankfurt/M. 1974

SAUTER, E./FINK, E.: Planung, Organisation und Durchführung von Weiterbildung in Bildungswerken der Wirtschaft. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 23, Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin (Hrsg.) 1979

SCHAAF, J.: Wissen und Ideologie, in: ELLWEIN, Th. u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd 3, 2. Teil, Berlin 1971, S. 288 - 320

SCHIEFELE, H.: Über das Ziel der Erziehung, in: Schorndorfer Berichte, 19. Jg., 1972, S. 34 - 44

Ders./PRELL, S.: Grundlagen der Didaktik. Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Heft 4, München 1974

Ders./HAUSSER, K./SCHNEIDER, G.: "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg., H. 1, 1979, S. 1 - 20

SCHLAFFKE, W.: Leistungen der Wirtschaft in der Bildungsarbeit, Vortragsreihe des Instituts der deutschen Wirtschaft, 26. Jg., Nr. 36, 1976, S. 1 - 4

Ders.: Der Bildungsauftrag der Wirtschaft, in: GÖBEL, E./ SCHLAFFKE, W. (Hrsg.): Privatwirtschaftliche Initiativen im Bildungswesen, Köln 1977, S. 11 - 28

Ders.: Bildungssystem '80. Ein neues Konzept, in: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 5. Jg., Nr. 28, 1979 a, S. 2

Ders.: Wirtschaft und Bildung - Aufgaben und Leistungen der Unternehmen, in: Jugend mit Zukunft: Podiumsdiskussion des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1979 b, S. 103 - 132

SCHLIEPER, Fr.: Die Grundformen wirtschaftsberuflicher Jugenderziehung, Eberswalde, Berlin, Leipzig 1944

SCHMIEL, M.: Berufspädagogik, Teil III, Berufliche Weiterbildung, Trier 1977, 1. Aufl.

SCHMITT, C.: Legalität und Legitimität, Berlin 1968, 2. Aufl.

SCHMITZ, E.: Was kommt nach der Bildungsökonomie? in: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg., H. 5, 1973, S. 799 - 820

Ders.: Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen, Stuttgart 1978

SCHMUDE, J.: Rolle der Weiterbildung in der modernen Industriegesellschaft, in: Informationen - Bildung, Wissenschaft, H. 6, 1978, S. 121 - 125

SCHNEIDER, G./HAUSSER, K./SCHIEFELE, H.: Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses, in: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg., H. 1, 1979, S. 43 - 60

SCHOENFELD, H.-M.W.: Die Rechnungslegung über das Betriebliche "Humanvermögen". Eine kritische Betrachtung des Entwicklungsstandes, in: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 26. Jg., H. 1, 1974, S. 1 - 33

SCHRADER, A.: Einführung in die empirische Sozialforschung, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1973, 2. Aufl.

SCHRÖDER, H.-D.: Differenzierung der Stufenausbildung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 75. Bd., H. 4, 1979, S. 263 - 278

SEIFERT, L./UEBELE, H.: Berufsbildung in Großunternehmen, (Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V., Düsseldorf), Göttingen 1974

SENGENBERGER, W.: Zur Dynamik der Arbeitsmarktsegmentierung - mit Thesen zur Struktur und Entwicklung des Arbeitsmarktes in der Bundesrepublik Deutschland -, in: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 33: Arbeitsmarktsegmentation - Theorie und Therapie im Lichte der empirischen Befunde, hrsg. von BRINKMANN, Ch. u.a., Institut für Arbeitsmakrt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1979

SENZKY, K.: Erwachsenenbildung als System. Zur anthropologischen Begründung der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 29. Jg., H. 1, 1979, S. 3 - 8

SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie, Düsseldorf 1972 a

Ders.: Lernziele der Erwachsenenbildung, Probleme der Begründung, Operationalisierung und Hierarchisierung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 22. Jg., H. 2, 1972 b, S. 139 - 150

Ders.: Theorieansätze der Erwachsenenbildung, in: SIEBERT, H. (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977, S. 11 - 36

SIEMENS AG (Hrsg.): Bildungsarbeit im Unternehmen, o.O., 1974, überarbeitete 1. Aufl. (Broschüre)

Ders.: Bildungsaufwand für Mitarbeiter, Geschäftsjahr 1977/78, Informationsblatt ZPS 5 1/79

SIEVERS, B.: Organisationsentwicklung als Aktionsforschung, in: Zeitschrift für Organisation, 47. Jg., H. 4, 1978, S. 209 - 218

SOWEIN, G.: Die Werkstatt wird zur Lernstatt, in: Süddeutsche Zeitung, 29. 4. 1974

SPIES, W.E.: Bildung - Qualifikation - Berechtigung - Anspruch. Identität und Differenz, in: Die Deutsche Schule, 70. Jg., H. 1, 1978, S. 18 - 25

STORZ, G.: Von der Selbsttäuschung der Linguisten, In Merkur, 32. Jg., H. 4, 1978, S. 343 - 350

STRATMANN, K.: Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zum Problem beruflicher Vollzeitschulen, in: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, H. 22, Ratingen 1973, S. 206 - 221

STÜTZ, G.: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt, Frankfurt/M. 1970

THOLEN, H--H./WINTER, H./ZSCHÖRNER, H.: Erfassung und Analyse von Strukturen und Prozessen der betrieblichen Erwachsenenbildung - Unter dem Gesichtspunkt der Integration betrieblicher Bildungsarbeit, Endbericht des Forschungsprojekts A117, Projektträger: Institut der deutschen Wirtschaft Köln 1979 (Manuskript)

TIETGENS, H.: Vorwort,in: LÜHR, V./ CHULLER, A.: Legitimation und Sinn, Braunschweig 1977, S. 7 - 13

Ders.: Der Wandel des Legitimationsbegriffes und die Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 29. Jg., H. 1, 1979 a, S. 9 - 13

Ders.: Einleitung in die Erwachsenenbildung, Wissenschaftliche Buchgemeinschaft, Darmstadt 1979 b

TREML, A.: Das Zielproblem, Neuburgweier/Karlsruhe, 1972

Trotz hoher Gehälter Mangel an jungen Ingenieuren, in: Süddeutsche Zeitung, 29. 5. 1980, S. 24

VOIGT, W.: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, München 1975

VONTOBEL, J.: Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972

VULPIUS, A.: Weiterbildung statt Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu den Gründen für die Begriffswahl, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 29. Jg., H. 1, 1979, S. 63 - 70

WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe, hrsg. von WINCKELMANN, J., erster Halbband, Köln, Berlin 1956

WEIERMAIR, K.: Über die Bewertung des betrieblichen Personalkapitals, in: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 28. Jg., H. 3, 1976, S. 255 - 269

Die Weiterbildung 1972 - 1974. Statistik von Baden Württemberg,Bd.237, hrsg. vom Statistischen Landesamt Baden Württemberg, Stuttgart 1977

Weiterbildung 1'79, hrsg. von der Abteilung Personalentwicklung, PZ - 42 Weiterbildung der BMW AG München 1979

Weiterbildung zwischen betrieblicher und gesellschaftlicher Legitimität, 32. Ettlinger Gespräch am 27./28. April 1973, in: Ettlinger Kreis (Hrsg.): Weiterbildung zwischen betrieblichem Interesse und gesellschaftlicher Verantwortung, Braunschweig 1974

WERSIG, G.: Inhaltsanalyse. Einführung in ihre Systematik und Literatur, Berlin 1974, 3., unveränderte Aufl.

WINTER, H./THOLEN, H.H.: Betriebliche Weiterbildung. Daten, Strukturen, Trends, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, H. 44, 1979

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut des Deutschen Gewerkschaftsbundes GmbH, Tarifarchiv (Hrsg.): Tarifvertragliche Vereinbarungen über Bildungsurlaub. Gesamtübersicht, Stand: 31.3. 1977, Düsseldorf 1977,(Manuskript)

WIRTH, H.: Bildungsarbeit im Industrieunternehmen, München, Wien 1969

WITTWER, W.: Betriebliche Weiterbildung,in: Erwachsenenbildung, 22. Jg., H. 1, 1976, S. 1 - 6 u. S. 35

WOLTERHOFF, B.: Erwachsenenbildung in der Kritik: zur Analyse bildungspolitischer, wissenschaftstheoretischer und normativer Voraussetzungen der Erwachsenenbildung, Königstein 1979

ZABECK, J.: Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68.Bd., H. 8, 1972, S. 577 - 599

Ders.: Die Bedeutung des Selbstverwaltungsprinzips für die Effizienz der betrieblichen Ausbildung, Untersuchung im Auftrag des Ministers für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen, Mannheim 1975

ZANGL, P.: Die berufliche Qualifikationsstruktur des Erwerbstätigenbedarfs von 1970 - 1980. Polarisierung, Dequalifizierung oder Höherqualifizierung? in: Rheinisches Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung Essen (Hrsg.): Mitteilungsblatt, 28. Jg., H. 3, 1977

Lebenslauf

| | |
|---|---|
| 6. 5. 1943 | Geboren in Waldenburg/Schlesien |
| 1965 | Abitur am humanistischen Gymnasium Petrinum in Dorsten |
| 1965 - 1970 | Studium der Soziologie an den Universitäten Bochum und München Diplom in Soziologie |
| 1972 - 1980 | Studium der Pädagogik an der Universität München |
| 1973 - 1974 | Zusatzstudium Erwachsenenpädagogik an der Hochschule für Philosophie in München |

Berufliche Tätigkeit

| | |
|---|---|
| 1971 - 1974 | Weiterbildungsreferent in der MAN AG, Werk München |
| Seit 1975 | Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Pädagogik an der Hochschule der Bundeswehr München |